



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

MARIA CLEIDE DA SILVA RIBEIRO LEITE

**A FORMAÇÃO CONTÍNUA DO PROFESSOR DIRETOR DE TURMA
NO CONTEXTO DAS REFORMAS DO ENSINO MÉDIO**

FORTALEZA - CEARÁ

2015

MARIA CLEIDE DA SILVA RIBEIRO LEITE

**A FORMAÇÃO CONTÍNUA DO PROFESSOR DIRETOR DE TURMA
NO CONTEXTO DAS REFORMAS DO ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.

Área de Concentração: Formação de Professores.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Socorro Lucena Lima.

FORTALEZA - CEARÁ

2015

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Estadual do Ceará

Sistema de Bibliotecas

Leite, Maria Cleide da Silva Ribeiro.

A formação contínua do Professor Diretor de Turma no contexto das reformas do Ensino Médio [recurso eletrônico] / Maria Cleide da Silva Ribeiro Leite. - 2015.

1 CD-ROM: il.; 4 ¾ pol.

CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico com 215 folhas, acondicionado em caixa de DVD Slim (19 x 14 cm x 7 mm).

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação, Mestrado Acadêmico em Educação, Fortaleza, 2015.

Área de concentração: Formação de Professores.

Orientação: Prof.^a Ph.D. Maria Socorro Lucena Lima.

1. Formação de professores. 2. Projeto Professor Diretor de Turma. 3. Reformas do Ensino Médio. I. Título.



ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Aos treze dias do mês de agosto de dois mil e quinze, **MARIA CLEIDE DA SILVA RIBEIRO LEITE** aluna regularmente matriculado no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UECE) Curso de Mestrado Acadêmico (CMAE), na área de concentração em Formação de Professores, defendeu a dissertação intitulada: **A FORMAÇÃO CONTÍNUA DO PROFESSOR DIRETOR DE TURMA NO CONTEXTO DAS REFORMAS DO ENSINO MÉDIO**. A Banca de Defesa foi composta pelas professoras: Dra. Maria Socorro Lucena Lima (Presidente – PPGE/UECE), Dra. Maria Marina Dias Cavalcante (PPGE/UECE) e Dra. Jeannette Filomeno Pouchain Ramos (UNILAB). A defesa ocorreu das 9:10 às 11:00, tendo sido a aluna submetida à arguição, dispondo cada membro da banca de tempo hábil para tal. Em seguida, a banca reuniu-se em separado e concluiu por considerar Aprovada a mestranda **Maria Cleide da Silva Ribeiro**, por sua dissertação e sua defesa pública terem recebido conceito satisfatório e nota 10,0. Eu, Maria Socorro Lucena Lima, que presidi a Banca de Defesa de Dissertação, assino a presente ata, juntamente com os demais membros, e dou fé.

Maria Socorro Lucena Lima

Profa. Dra. Maria Socorro Lucena Lima (Presidente – PPGE/UECE)

Maria Marina Dias Cavalcante

Profa. Dra. Maria Marina Dias Cavalcante (PPGE/UECE)

Jeannette Filomeno Pouchain Ramos

Profª. Dra. Jeannette Filomeno Pouchain Ramos (UNILAB)

À Ivina e ao João Pedro, os amores de mamãe.
Ao Alysson, por ter crescido no meu coração,
em vez de crescer na barriga.

AGRADECIMENTOS

Ao Deus do Impossível, pois sua voz me encorajou a prosseguir! Agradeço ao Senhor que me pastoreou e nada me faltou. Obrigada pela saúde, paz, sabedoria e perseverança. Obrigada pela vida!

Ao João José e à Francisca, meus pais, por terem me trazido ao mundo e me criado num ambiente próspero e acolhedor, pelo exemplo de família.

Aos meus irmãos João, Cleinice, Antonio e José pela convivência fraterna e a partilha da vida.

Ao Elcimar Martins, meu marido, companheiro inseparável, por fazer de mim uma mulher muito amada e me favorecer tantas alegrias, pela completude de nossa família, pelo carinho com a Ivina e com o Alysson, por ter me feito viver o encantamento da maternidade mais uma vez, pelo nascimento do nosso João Pedro.

À professora Maria Socorro Lucena Lima, pelas inúmeras oportunidades de aprendizagens, pela convivência saudável no percurso de orientação, pelo círculo de amizade, pelas orações compartilhadas, pelo carinho e mensagens de incentivo, por ter acreditado no meu potencial. A minha gratidão por tudo que vivemos.

Às professoras, Jeannette Filomeno Pouchain Ramos e Maria Marina Dias Cavalcante, pelas contribuições no momento da qualificação e que favoreceram aprendizagens para além da academia e da profissão.

Aos professores do curso de mestrado pela partilha do conhecimento e estímulo à pesquisa.

Aos colegas de mestrado, pela amizade e companheirismo em sala de aula.

À Isabel Sabino, coordenadora do Programa, pela luta constante e aos demais servidores do PPGE, em especial, à secretária do PPGE, Jonelma Marinho, pelo sorriso e presteza.

Aos companheiros do Grupo de Estudo Estágio e Docência, coordenado pela professora Socorro Lucena, pelos momentos de estudos e discussões enriquecedoras.

Aos profissionais da Escola Almir Pinto de Aracoiaba, em especial, aos educadores do Projeto Professor Diretor de Turma, a quem chamo de Manuel Bandeira, Oswald de Andrade, Anita Malfatti e Tarsila do Amaral, pela contribuição em nossa pesquisa.

Aos amigos verdadeiros, pelo apoio na longa travessia da vida, por vivermos e construirmos juntos uma verdadeira irmandade.

À Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNCAP) pelo financiamento desta pesquisa.

A todos que contribuíram de alguma forma, meus agradecimentos.

“A educação é um processo social. Não é a preparação para a vida, é a própria vida.”
(Jonh Dewey)

“A educação é o grande motor do desenvolvimento pessoal. É através dela que a filha de um camponês pode se tornar uma médica, que o filho de um mineiro pode se tornar o diretor da mina, que uma criança de peões de fazenda pode se tornar o presidente de um país.” (Nelson Mandela)

“A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. Ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria. Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.” (Paulo Freire).

RESUMO

Esta pesquisa investigou o processo de formação contínua dos professores do Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT), no contexto das reformas do Ensino Médio na Escola Almir Pinto, em Aracoiaba-CE, problematizando conquistas, limites e desafios vivenciados pelos professores no seu percurso formativo. Foi instituído como objetivo geral compreender o processo de construção da formação do professor diretor de turma. Para tanto, foram investigados os fundamentos teóricos e os saberes da prática formativa, analisando o contexto das reformas do ensino médio e sua implicação na implantação do PPDT, identificando as condições de formação e de trabalho do professor diretor de turma e refletindo o seu processo de formação a partir da sua prática no referido projeto. Dentre outros, foram tomados por base os fundamentos teóricos dos autores: Lima (2007), Lima, Almeida, Ghedin e Fusari (2005), Martins (2014), Pimenta e Lima (2009), Contreras (2012), Alarcão (2011), Imbernón (2010, 2011) para os estudos sobre formação docente; Sibilia (2012), Masetto (2010), Sousa (2013) para a categoria inovação e Santos (2007, 2013), Peroni (2003), Ramos (2009, 2013) para os aspectos relacionados à gestão. Optou-se pela pesquisa de natureza qualitativa baseada no estudo de caso, de acordo com as ideias de Yin (2001), Mazzotti (2006) e Minayo (1994). Foram realizadas entrevistas com uma amostra de professores participantes do PPDT, além da observação, que auxiliou na reflexão sobre a prática dos sujeitos, e da análise documental. O conjunto dos dados delineou um cenário sobre o percurso formativo dos professores e a constatação de que o PPDT se configura como projeto inovador, contribuindo nos processos de ensino e de aprendizagem, evidenciando sensibilidade e apoio do núcleo gestor e postura docente de escuta coerente com o perfil do diretor de turma e baseada no diálogo. A pesquisa identificou escassez de formações específicas, tempo insuficiente para o desenvolvimento das tarefas extraclasse e falta de condições de trabalho para a realização do estudo orientado. Em meio às limitações, os profissionais da escola são favoráveis ao projeto e têm se esforçado na manutenção e ampliação do mesmo. A solução para os principais desafios enfrentados não está ao alcance dos profissionais, mas sim dos órgãos mantenedores.

Palavras-chave: Formação de Professores. Projeto Professor Diretor de Turma. Reformas do Ensino Médio.

RESUMEN

El estudio analiza el proceso de formación continua de los profesores participantes en el Proyecto 'Professor Diretor de Turma' (PPDT) en el contexto de las reformas educativas de la escuela secundaria Almir Pinto, en Aracoiaba-CE, problematizando logros, limitaciones y desafíos experimentados por los profesores en formación. Se estableció como objetivo general para comprender el proceso de construcción de la formación del 'professor diretor de turma'. Por lo tanto, los fundamentos teóricos y el conocimiento de la práctica de la formación fueron investigados por el análisis del contexto de la reforma de la escuela secundaria y su implicación en la ejecución del PPDT definiendo las condiciones de formación y de trabajo del 'professor diretor de turma' y que refleja el proceso de la formación de su práctica en ese proyecto. Entre otros, fueron tomados por base los fundamentos teóricos de los autores: Lima (2007), Lima, Almeida, Ghedin e Fusari (2005), Martins (2014), Pimenta e Lima (2009), Contreras (2012), Alarcão (2011) e Imbernón (2010, 2011), para los estudios sobre la formación del profesorado; Sibilía (2012), Masetto (2010), Sousa (2013) para la categoría de innovación y Santos (2007, 2013), Peroni (2003), Ramos (2009, 2013) para los aspectos relacionados con la gestión. Se optó por la investigación cualitativa basada en el estudio de caso, de acuerdo con las ideas de Yin (2001), Mazzotti (2006) y Minayo (1994). Las entrevistas se llevaron a cabo con una muestra de maestros participantes del PPDT, además de la observación, que colaboró en la consideración de la práctica de los sujetos, y el análisis de documentos. Todos los datos esbozan un escenario en el curso de formación para profesores y la comprensión de que el PPDT se configura como un proyecto innovador, contribuyendo en los procesos de la enseñanza y de aprendizaje, lo que demuestra la sensibilidad y apoyo de la gestión escolar y postura de escucha constante a director de clase y basada en el diálogo. La investigación identificó la falta de formación específica, tiempo insuficiente para el desarrollo de tareas extracurriculares y la falta de condiciones de trabajo para la realización del estudio guiado. En medio de las limitaciones, los profesionales de la escuela son favorables al proyecto y han luchado en el mantenimiento y la expansión del mismo. La solución a los grandes retos está fuera del alcance de los profesionales, sino los órganos mantenedores.

Palabras clave: Formación del Profesorado. Proyecto 'Professor Diretor de Turma'. Las reformas escolares.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Mapa 1	Perfil da Macrorregião de Baturité	24
Quadro 1	Síntese: CAPES	77
Quadro 2	Síntese: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD	78
Quadro 3	Síntese: ENDIPE	78
Mapa 2	Roteiro para entrevista	94
Quadro 4	Demonstrativo dos Relatórios de Observação	115
Quadro 5	Indicadores da escola Almir Pinto – 2014	116
Quadro 6	Demonstrativo dos Relatórios da Formação Cidadã	133

LISTA DE ABREVIATURAS

ANPAE	Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação
APA	Área de Proteção Ambiental
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CE	Ceará
CEB	Câmara da Educação Básica
CEDEA	Célula de Desenvolvimento da Escola e da Aprendizagem
CEJA	Centro de Educação de Jovens e Adultos
CENTEC	Instituto Centro de Ensino Tecnológico
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPJ	Cadastro Nacional de Pessoa Jurídica
COAVE	Coordenadoria de Avaliação e Acompanhamento da Educação
CODEA	Coordenadoria de Desenvolvimento da Escola e da Aprendizagem
COEDP	Coordenadoria da Educação Profissional
CONAE	Conferência Nacional de Educação
COPEDE	Coordenadoria de Planejamento e Políticas Educacionais
COPEM	Coordenadoria de Cooperação com os Municípios
CPF	Cadastro de Pessoa Física
CREDE	Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação
DA	Deficiência na Aprendizagem
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio
ECC	Encontro de Casais com Cristo
ENDIPE	Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EPENN	Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste
EUA	Estados Unidos da América
FA	Faculdade de Aprendizagem
FED	Federal Reserve

FMI	Fundo Monetário Internacional
FMB	Faculdade do Maciço de Baturité
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
FUNDESCOLA	Fundo de Desenvolvimento da Escola
GERED	Gerência Regional de Educação
GIDE	Gestão Integrada da Escola
GVT	Ginásio Virgílio Távora
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IMBA	Instituto de Educação, Ciências e Tecnologia do Maciço de Baturité
IPECE	Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MC	Mal Comportado
MEC	Ministério da Educação
MIGA	Agência Multilateral de Garantia de Investimento
NS	Não atende a Formação Cidadã
PCA	Professor Coordenador de Área
PDE	Plano de Desenvolvimento da Escola
PDEB	Plano Decenal da Educação Básica
PDT	Professor Diretor de Turma
PENM	Projeto Escola do Novo Milênio
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência
PMMEB	Programa de Modernização e Melhoria da Educação Básica
PNE	Plano Nacional de Educação
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PPDT	Projeto Professor Diretor de Turma
PPP	Projeto Político-Pedagógico
Prodocência	Programa de Consolidação das Licenciaturas
ProEMI	Programa Ensino Médio Inovador

PROMED	Programa de Desenvolvimento do Ensino Médio
REDE	Redescobrimo a Docência
RG	Registro Geral ou Carteira de Identidade
SEDUC	Secretaria da Educação Básica do Ceará
SIGE	Sistema de Gestão Integrada da Escola
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNILAB	Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
URCA	Universidade Regional do Cariri

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	PERCURSO METODOLÓGICO: UM DIÁLOGO COM OS FUNDAMENTOS DA PESQUISA	18
2.1	CONTEXTO PROBLEMATIZADOR E A IMERSÃO NO PROBLEMA	20
2.2	A REGIÃO DO MACIÇO DE BATURITÉ E O MUNICÍPIO DE ARACOIABA	23
2.3	LÓCUS DA PESQUISA: ESCOLA DE ENSINO MÉDIO ALMIR PINTO	25
2.4	CAMINHO PERCORRIDO	28
3	EDUCAÇÃO: AS REFORMAS DO ENSINO MÉDIO E A CARACTERIZAÇÃO DO PROJETO PROFESSOR DIRETOR DE TURMA	34
3.1	ANTECEDENTES HISTÓRICOS: REFORMAS DO ENSINO MÉDIO – DO PERÍODO COLONIAL AOS ANOS DE 1990	34
3.2	REFORMAS ATUAIS DO ENSINO MÉDIO E O PPDT	45
3.3	DIRETOR DE TURMA: MEDIADOR DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM	58
4	FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA E O CONTEXTO NEOLIBERAL	65
4.1	FORMAÇÃO CONTÍNUA: A ESCOLA COMO ESPAÇO FORMATIVO E O PROFESSOR FORMADOR COMO PESQUISADOR DE SI MESMO	73
4.2	FORMAÇÃO CONTÍNUA E ENSINO MÉDIO: O QUE DIZEM AS PESQUISAS	76
5	FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES: APRENDENDO COM A PRÓPRIA HISTÓRIA	84
5.1	PERFIL DOS SUJEITOS: QUEM SÃO? O QUE FAZEM? ONDE APRENDERAM?	87
5.2	APRENDENDO COM A PRÓPRIA HISTÓRIA: PESSOA, PROFESSOR E DIRETOR DE TURMA	93
5.3	OBSERVANDO A PRÁTICA DOS SUJEITOS NO PPDT: ENTRE O DITO E O FEITO	115
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	140
	REFERÊNCIAS	151
	APÊNDICE 1 – IMAGENS DA PESQUISA DE CAMPO	159
	ANEXOS - INSTRUMENTAIS DO PPDT	162

1 INTRODUÇÃO

“A educação exige os maiores cuidados, porque
influi sobre toda a vida”.

(Sêneca)

Esta pesquisa investigou o processo de formação contínua dos professores do Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT), no contexto das reformas educacionais do Ensino Médio.

A investigação está diretamente relacionada com nossa formação e atuação na educação. Ainda quando estudante de escola pública nos intrigava os processos formativos de professores e, posteriormente, exercendo a docência na Educação Básica e no Ensino Superior, tivemos a oportunidade de ampliar tais discussões.

Nossas inquietações ampliaram-se, sobretudo, no ano de 1988, na cidade de Itapiúna-CE, quando ingressamos no magistério. A partir deste período iniciamos um envolvimento com as práticas docentes, os conhecimentos didáticos, o fazer pedagógico e as demais questões relativas ao desenvolvimento da prática profissional docente. Em seguida, trabalhamos como formadora de professores nos municípios de Itapiúna, Capistrano, Aracoiaba, Ocara, Redenção, Acarape e Baturité. Tratou-se de uma formação em serviço, intitulada: Curso de formação de Professores para o ensino Fundamental – 1ª a 8ª séries em Áreas Específicas – Licenciatura Plena, que era conveniada com a Universidade Estadual do Ceará – UECE, buscando atender a uma exigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB N° 9394/96, que determinou a formação em nível superior para os professores leigos atuantes na rede pública.

Além da citada formação, contribuímos como formadora em outras ações, tais como: Projetos Nordeste I e II, financiados pelo Banco Mundial através do FNDE/FUNDESCOLA; na política de implantação e utilização do livro didático do Ensino Fundamental; na capacitação dos professores para implantação do Projeto Telensino Cearense e na formação para implantação do Sistema de Ciclos Básicos de Ensino e Classes de Aceleração.

Nestes processos formativos atuávamos primeiramente na condição de formanda, isto é, participávamos das formações ofertadas pelos órgãos formadores (Estado do Ceará ou Governo Federal) para em seguida trabalhar com os professores da rede municipal.

Estas ações emanaram das políticas públicas educacionais destinadas aos municípios cearenses no período de redemocratização do país. O Estado do Ceará vivenciou um movimento político-econômico conhecido como mudancismo que se opôs ao coronelismo (RAMOS; LIRA; SOARES, 2012). A partir de 1985, aconteceu uma série de reformas de caráter geral no Estado, inclusive, na Educação Básica. A reforma educacional cearense, seguindo a trajetória nacional, teve seu apogeu durante a década de 1990, quando foram desenvolvidos diversos projetos formativos destinados aos professores da Educação Básica.

Após cursar o ensino médio, à época, científico e o curso normal, cursamos a graduação em Pedagogia e a especialização em Gestão Escolar. Continuamos nosso processo de formação para melhoria de nosso currículo e, conseqüentemente, de nossa atuação profissional. Assim, depois de uma década da primeira graduação, cursamos a segunda licenciatura, Letras – Espanhol, na Universidade Metodista de São Paulo. A fase do estágio supervisionado desta graduação foi vivenciada na Escola de Ensino Médio Almir Pinto, quando conhecemos de perto os diversos projetos desenvolvidos pela escola.

Nossa vivência profissional no município de Aracoiaba como secretária de educação por dois mandatos nos favoreceu em diversos momentos adentrar à Escola Almir Pinto, mas o momento do estágio com o viés da pesquisa foi decisivo para a escolha da referida escola para esta investigação.

Dentre os projetos pedagógicos inovadores desenvolvidos na Escola Almir Pinto, destacamos o PPDT pela proposta formativa destinada a docentes e discentes. A escola é uma das pioneiras na implantação do PPDT na região do Maciço de Baturité e o Projeto está sendo desenvolvido em todas as séries do ensino médio. Desta forma, a escola e o projeto tornaram-se referência na oferta formativa dos jovens de ensino médio.

Na concepção do PPDT estão contidas duas propostas formativas: uma específica para o ingresso dos professores e outra destinada à formação cidadã dos alunos com o objetivo de prepará-los para o pleno exercício da cidadania.

Na estrutura de organização e operacionalização do PPDT diversas situações são perpassadas na atuação do professor diretor de turma, pois além da formação cidadã, o docente leciona uma disciplina conforme sua formação e respectiva lotação. Desta forma, exerce estreita relação com os entes familiares do educando e coordena os demais professores das turmas as quais preside. O projeto se propõe a combater a evasão e o absenteísmo escolar junto à família, com o apoio do núcleo gestor.

A filosofia do PPDT por meio do trabalho docente tem a finalidade de resgatar os estudantes que se ausentaram da sala de aula sem justificativa, trazendo-os de novo aos

estudos e motivando-os a permanecerem junto aos demais alunos com frequência regular. Os estudantes com boa participação são motivados a desenvolver uma cultura de êxito para uma aprendizagem satisfatória.

Nesta investigação, aclaramos o Estado da Questão como um caminho que nos motivou ao encontro dos estudos produzidos sobre formação continuada de professores no Ensino Médio na perspectiva do Projeto Professor Diretor Turma (PPDT). Pesquisamos nos bancos de dados do portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), na Universidade Estadual do Ceará (UECE), na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), e nos CDs dos Encontros Nacionais de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE). Mapeamos as produções encontradas, fizemos uma seleção do que nos interessava e organizamos os resultados obtidos. De posse dos resultados, analisamos cada trabalho, destacando o propósito do pesquisador, a metodologia utilizada, os teóricos e o que realmente foi elucidado por cada autor. Concluída esta fase, constatamos a relevância de nossa temática. Tínhamos assim, uma visão geral dos trabalhos encontrados, como também, a percepção da escassez de trabalhos diretamente relacionados ao Projeto Professor Diretor de Turma.

A análise das produções encontradas nos bancos de dados de teses e dissertações e nos arquivos do ENDIPE nos mostrou que há muitas pesquisas sobre a formação contínua, porém nenhuma investiga a formação contínua do professor participante do Projeto Professor Diretor de Turma. Isso evidencia a importância de nossa pesquisa, pois sua relevância está na originalidade e no ineditismo da temática.

As emergências do cotidiano escolar e as demais atribuições da docência são fatores limitantes ao exercício da formação contínua, o que de certo modo, parece denotar que o docente não tem tempo para o desenvolvimento de seu processo formativo.

O Professor Diretor de Turma enfrenta problemas com a própria formação. Atualmente, professores com formação em áreas específicas atuam no projeto com a responsabilidade de dirigir as turmas, orientando-as sobre questões específicas de aprendizagem, evasão escolar, indisciplina, formação, acompanhamento e orientação junto à família, dentre outras atribuições, muitas vezes sem a devida formação pedagógica.

Isso posto, buscamos respostas à seguinte questão: **Quais as conquistas, os limites e os desafios da formação contínua dos docentes participantes do Projeto Professor Diretor de Turma?**

A esta grande pergunta, agregamos os seguintes questionamentos: Quais teorias e saberes fundamentam a formação contínua do Professor Diretor de Turma? De que maneira o PPDT se firma como uma inovação empreendida no contexto das reformas do ensino médio?

Quais condições são ofertadas para a formação e o trabalho dos docentes no projeto? Como o professor diretor de turma vivencia a formação específica para atuação prática no desenvolvimento cotidiano do projeto?

O desenvolvimento desta investigação, portanto, foi guiado pelo seguinte objetivo geral: **Compreender o processo de construção da formação contínua do professor diretor de turma.**

Em decorrência de tal objetivo, foram delineados os objetivos específicos desta investigação, quais sejam:

- Investigar os fundamentos teóricos e os saberes da prática do processo de formação contínua do Professor Diretor de Turma;
- Analisar o contexto das reformas do ensino médio e sua implicação na implantação do Projeto Professor Diretor de Turma;
- Identificar as condições de formação e de trabalho do Professor Diretor de Turma;
- Refletir sobre a formação específica e a vivência prática do professor Diretor de Turma.

Compreendendo que uma investigação científica pressupõe trilhar um caminho sistematizado sobre a produção existente na perspectiva de avançar na produção de novos conhecimentos, desenvolvemos uma pesquisa de natureza qualitativa, através do estudo de caso, com a utilização de observações, entrevistas e análise documental. Para tanto, elencamos alguns dos autores que foram utilizados na fundamentação deste trabalho: Lima (2007), Lima, Almeida, Ghedin e Fusari (2005), Martins (2014), Pimenta e Lima (2009), Contreras (2012), Alarcão (2011), Imbernón (2010, 2011) para os estudos sobre formação docente; Sibilia (2012), Masetto (2010), Sousa (2013) para a categoria inovação; Santos (2007, 2013), Peroni (2003), Ramos (2009, 2013) para os aspectos relacionados à gestão. Com relação à metodologia da pesquisa embasamo-nos nas ideias de Yin (2001), Mazzotti (2006) e Minayo (1994).

A pesquisa foi desenvolvida com quatro professores lotados nas três séries do ensino médio. Estes sujeitos apresentam maior tempo de atuação no PPDT na referida escola. Assim, investigamos inclusive professores pioneiros na implantação do projeto.

Esta dissertação está estruturada em seis capítulos, contando com a introdução (primeiro capítulo) e as considerações finais (sexto capítulo). Na sequência, apresentamos os títulos dos capítulos e uma breve síntese, conforme segue.

O segundo capítulo, intitulado **Percurso metodológico: um diálogo com os fundamentos da pesquisa**, contempla o contexto em que a pesquisa se desenvolveu, situando o *locus* da investigação e o caminho metodológico. Nesse capítulo, apresentamos um panorama de como se deu a investigação. Partimos de uma pesquisa de natureza qualitativa ancorada no estudo de caso por melhor representar a unidade problematizada. Utilizamos a entrevista para coletar as informações e a observação como meio canalizador de dados relativos ao processo da investigação. Por fim, utilizamos a análise documental, com o intuito de aprofundar conhecimentos sobre os instrumentais utilizados no desenvolvimento do referido projeto.

No terceiro capítulo, intitulado **Educação: Reformas do Ensino Médio e a Caracterização do Projeto Professor Diretor de Turma**, aprofundamos teoricamente as reformas ocorridas no Ensino Médio, trazendo os antecedentes históricos do período colonial aos anos de 1990. Situamos o contexto da contemporaneidade, embasando-nos no Projeto Professor Diretor de Turma.

Em seguida, no quarto capítulo, intitulado **Formação de professores na sociedade contemporânea e o contexto neoliberal**, discutimos a formação específica e a formação pedagógica refletidas no contexto neoliberal. Finalizamos o capítulo apresentando a formação contínua na perspectiva de reconhecer a escola como espaço formativo e o professor como um pesquisador de si mesmo.

No quinto capítulo, intitulado **Formação Contínua de Professores: Aprendendo com a própria história**, trazemos o perfil dos sujeitos entrevistados, uma reflexão sobre o que é ser professor nos dias atuais, considerando a diversidade de funções atribuídas aos docentes. Esta concepção compreende a função do professor para além do ato de dar aulas, ou seja, com atuação na gestão, na pesquisa e na extensão. Refletimos sobre a própria história do sujeito enquanto pessoa, sua chegada ao cargo de professor e depois ao cargo de diretor de turma. Em seguida, trazemos as falas dos sujeitos, a análise dos dados a partir das categorias: Formação, Gestão e Inovação. Finalizamos o capítulo refletindo os registros da observação sobre a atuação docente dos sujeitos em sala de aula na prática da formação cidadã.

Nas **considerações finais** apresentamos o fechamento da pesquisa, sintetizando nossa posição e apresentando os achados do estudo.

2 PERCURSO METODOLÓGICO: UM DIÁLOGO COM OS FUNDAMENTOS DA PESQUISA

“Pesquisar é ver o que outros viram, e pensar o que nenhum outro pensou”. (Albert Szent-Gyorgyi)

Compreendemos que várias etapas estão presentes na construção de uma investigação, desde as leituras dos referencias teóricos, passando pela pesquisa de campo e suas técnicas de recolhimento dos dados até chegar à análise de todo o material.

Assim, este capítulo apresenta o percurso metodológico desenvolvido ao longo da investigação. Essa trajetória é composta por um movimento de idas e vindas, mas perseguindo um foco, pois “pesquisar é sempre navegar com direção” (GHEDIN; FRANCO, 2006, p. 8).

O percurso metodológico dessa pesquisa é indissociável de nossa história de vida, pessoal e profissional. Ingressamos na pós-graduação *stricto sensu* com a certeza de retomar a carreira de professora formadora por meio do caminho acadêmico.

Ao ingressar no mestrado, participamos de um elenco de atividades, iniciadas pelo seminário introdutório, seguido das disciplinas teóricas e das atividades acadêmicas: trabalhos científicos, artigos, publicações. Por meio das disciplinas do mestrado vieram as contribuições acadêmicas, o que favoreceu um contato mais próximo e mais aprofundado com a pesquisa científica. Desta forma, lançamos um novo olhar sobre a investigação e a produção do conhecimento.

Além da contribuição do conjunto de disciplinas, vivenciamos o estágio de docência no Centro de Humanidades da UECE, nos cursos de Letras e de Filosofia. O estágio possibilitou diversas aprendizagens. Oportunizou retornarmos à sala de aula do ensino superior e, conseqüentemente, o desenvolvimento de novos conhecimentos a partir da interação com os discentes da graduação e com os vários momentos de aprendizagem com nossa professora e orientadora. Vivenciamos momentos de inovação pedagógica, de experimentação didática, de ensino com pesquisa. A experiência do estágio na pós-graduação proporcionou rever nossa postura docente e nos auxiliou na organização das funções didáticas e pedagógicas.

No percurso do curso de mestrado, tivemos a oportunidade de participar do Grupo de Estudo Estágio e Docência, coordenado pela professora Socorro Lucena. No grupo contribuimos e aprendemos através das atividades de estudos e discussões coletivas. Vivenciamos situações de aprendizagem com a pesquisa, com estudos de aprofundamentos

sobre temáticas diversas, com a produção de artigos para apresentação em eventos acadêmicos, com a produção de fichamentos e de resenhas críticas dos livros estudados coletivamente.

Vivemos também uma rica experiência de coorientação de monografias. Essa foi uma atividade motivadora, que nos favoreceu avançar nos passos da pesquisa acadêmica e nos qualificou ao trabalho de orientação da produção acadêmica. Despertamos a sensibilidade pela pesquisa, aprendemos a discutir temas e a estruturar um trabalho científico, bem como aprofundamos os estudos sobre os passos de elaboração de um texto monográfico.

Sabemos que nosso amadurecimento metodológico está associado ao exercício da produção de conhecimento como pesquisador. Não é fácil escolher os procedimentos metodológicos adequados, os quais conduzem à produção do conhecimento, mas tais procedimentos são possíveis e necessários ao desenvolvimento da pesquisa acadêmica (SEVERINO, 2010).

Compreendemos como Severino (2010) que o desenvolvimento de uma investigação consiste num ato de criação de novos conhecimentos. Assim, o sentido maior incide em fazer ciência em vez de transmitir ciência. Para tanto, nos preocupamos com o processo de desenvolvimento da fundamentação teórica, o desvelamento de uma dada realidade, de nossa problemática específica, submetida a um rigoroso trabalho de pesquisa e reflexão sistemática. Ness sentido, a ênfase se volta à investigação de um problema real à luz de conhecimentos existentes, refletidos e analisados com a finalidade de produzir novas referências.

Trazemos, portanto, nesse capítulo, o contexto problematizador e a imersão no problema; uma caracterização da região do Maciço de Baturité até chegar ao *locus* da pesquisa, a Escola de Ensino Médio Almir Pinto, no município de Aracoiaba; a abordagem da pesquisa e os instrumentos de recolha dos dados. Por fim, explanamos sobre os sujeitos e a reflexão sobre seu processo formativo.

Isso se dá na busca de “explicar e justificar por que, apesar dos limites que nos impedem de chegar, somos capazes de demonstrar que construímos uma caminhada que nos enriqueceu enquanto portadores da humanidade” (GHEDIN; FRANCO, 2006, p. 9).

Na sequência, apresentamos os componentes deste percurso metodológico composto por vários momentos na busca de desvelar o processo de formação contínua do Professor Diretor de Turma.

2.1 O CONTEXTO PROBLEMATIZADOR E A IMERSÃO NO PROBLEMA

A literatura pedagógica pede um professor crítico, reflexivo, autônomo e firme nos propósitos investigativos de sua própria prática. Nesses moldes, a Secretaria de Educação do Estado do Ceará a partir de uma experiência de Portugal, iniciou no ano de 2008, nas turmas do ensino médio, o Projeto Professor Diretor de Turma.

O referido projeto baseia-se nos princípios da razão e da emoção e sua finalidade é auxiliar na construção de uma escola fundamentada na valorização do ser humano como sujeito que aprende e que busca se superar. Com isso, espera-se a construção de uma escola que tem como meta a desmassificação do ensino, projetando plenos objetivos de acesso, permanência, êxito nas aprendizagens e priorizando a formação intelectual, cidadã e profissional. Para tanto, tem por princípios básicos os quatro pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser (DELORS, 2012).

Por outro lado, é preciso considerar que o Professor Diretor de Turma enfrenta problemas com o seu processo de formação contínua. Na prática, encontramos professores com formação em áreas específicas, sobretudo, por que lecionam no ensino médio, atuando no PPDT e assumindo a responsabilidade de dirigir uma turma e trabalhar com desafios e questões específicas, que vão desde a aprendizagem, passando pela evasão escolar e indisciplina, chegando a momentos de acompanhamento e orientação junto à família dos discentes.

No contexto das políticas públicas voltadas ao Ensino Médio, apresentamos os resultados de quatro pesquisas que de alguma forma dialogam com o nosso problema de pesquisa.

A primeira pesquisa foi desenvolvida por Santos (2013) e trata de uma investigação sobre um projeto do Governo Federal, o Ensino Médio Inovador, que foi desenvolvido em parceria com o governo estadual do Rio Grande do Norte numa escola da cidade de Natal. O projeto previa reformar a matriz curricular do ensino médio, reunindo os conteúdos, abordando a formação profissional de caráter integral durante todo o curso, dialogando com a teoria e a prática. Durante a implantação do projeto houve diálogo com a comunidade, evidenciando sua participação nas discussões em seminários e nos momentos de estudos para aprofundamento do projeto. O convênio previa recurso financeiro, incentivo à formação de professores, aquisição de materiais, melhoria do espaço físico, apoio ao desenvolvimento da proposta pedagógica. A pesquisa constatou ausência de qualificação dos professores, atraso nos recursos financeiros, discursos contraditórios sobre o posicionamento

dos professores em relação ao projeto e readaptação da proposta. Nas considerações de Santos (2013), os professores recebem as reformas sem o devido aprofundamento dos conflitos, das negociações, sem o espaço de tempo entre uma reforma e outra, sem uma avaliação necessária ao desenvolvimento e, desta forma, ficam com o sentimento de um eterno recomeço.

A segunda pesquisa, de Silva (2013), foi apresentada no XXI Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste – EPENN 2013. O estudo incidiu sobre a gestão curricular do professor diretor de turma no âmbito do conselho de turma. Confronta os discursos teóricos dos professores cearenses desde a implantação do projeto professor diretor de turma em 2008. Para tanto, foram entrevistados professores de três escolas, sendo uma de Educação Profissional e tempo integral e duas escolas de Ensino Fundamental e Médio, tipo “B” (matrícula de 600 a 1000 alunos), na região metropolitana de Fortaleza. Segundo Silva (2013), a função da gestão como atribuição do PDT na liderança do conselho de turma apresenta uma variação considerável entre as três escolas. Na escola de Educação Profissional, o estudo revelou um esforço da gestão para com o conselho de turma, embora os professores discordassem de sua efetividade no cotidiano. Na segunda escola, as falas revelaram resistência às indicações por parte do professor diretor de turma no cotidiano dos trabalhos coletivos. A terceira escola desconsiderou totalmente os diagnósticos do diretor de turma, apresentando uma enorme dificuldade de compreensão do trabalho coletivo.

A terceira pesquisa, de Clemente e Mendes (2013), procurou analisar o cargo de diretor de turma no que se refere à coordenação de pares e alunos. Trata-se de uma experiência proveniente de Portugal. Segundo os autores, o perfil do cargo de diretor de turma será gerador de sucesso pedagógico quanto maior for sua capacidade de refletir sobre os seus processos de liderança, bem como a capacidade de coordenação entre os pares.

A quarta e última pesquisa, desenvolvida por Oliveira (2013), procurou investigar qual o sentido que os professores delimitaram para o Projeto Professor Diretor de Turma em relação aos desafios vivenciados por eles na prática ao assumirem o cargo de professor diretor de turma. A pesquisa foi desenvolvida na Escola de Ensino Fundamental e Médio João Matos, em Fortaleza. Desvelou os seguintes resultados: o projeto traz possibilidade de contribuições para o sucesso dos estudantes no ambiente escolar; apresenta lacunas na formação quanto às questões estruturais do próprio sistema educativo; houve reações inibidoras ligadas às condições de trabalho quando as ações idealizadas não foram efetivadas plenamente.

As pesquisas demonstraram que as propostas destinadas ao Ensino Médio não foram totalmente consolidadas, apontando suas limitações e algumas possibilidades. Nas

escolas pesquisadas há incompatibilidade entre o que foi proposto e o que realmente é colocado em prática.

As investigações evidenciaram lacunas no desenvolvimento do PPDT, bem como, no Projeto Ensino Médio Inovador. Nesse contexto, apresentamos essa investigação, no sentido de problematizar a temática em estudo. Podemos afirmar que se trata de um estudo novo, pois há estudos sobre o PPDT, sobre o ensino médio, mas não em relação à formação contínua dos professores atuantes no PPDT.

O PPDT tornou-se um dos principais instrumentos das relações e interações desafiadoras enfrentadas pela escola. Está classificado como potencializador na redução das taxas de evasão, de abandono e de reprovação escolar. Confrontando a proposta de organização e de operacionalização do PPDT em vigência aos discursos teóricos e normativos sobre a função do professor diretor de turma acerca de suas vivências cotidianas, podemos perceber o grau de desafio dos professores a partir dessa inovação escolar.

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

Salientamos que o docente tem cinco horas semanais disponíveis para desenvolver as funções que lhes foram acrescentadas. Este período deverá contemplar o planejamento da formação cidadã, destinada aos estudantes e o registro dos instrumentais, como portfólio, dossiê, atualização do Sistema Integrado de Gestão Escolar (SIGE/PPDT), dentre outros encaminhamentos junto ao conselho de classe.

Diante deste enorme desafio, considerando as reais condições de trabalho docente, será que o professor diretor de turma consegue tempo para dedicar-se à sua formação contínua? Há uma real política de formação voltada para tais docentes? Qual a concepção dos docentes sobre formação contínua? O que pensam os professores sobre a formação contínua do PPDT, no contexto das reformas do ensino médio?

Os resultados dessa pesquisa auxiliam na compreensão de como se dá o processo de formação contínua dos professores diretores de turma na Escola de Ensino Médio Almir Pinto, localizada em Aracoíaba, na região do maciço de Baturité.

2.2 A REGIÃO DO MACIÇO DE BATURITÉ E O MUNICÍPIO DE ARACOIABA

A pesquisa **A Formação contínua do professor diretor de turma no contexto das reformas do Ensino Médio** foi desenvolvida no município de Aracoiaba, na região do maciço de Baturité.

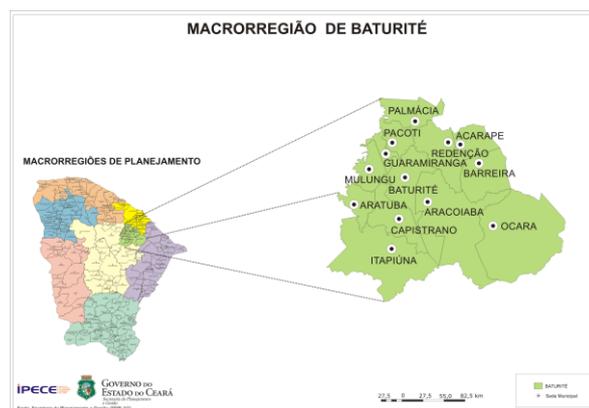
A nossa relação com o município de Aracoiaba deu-se no final da década de 1990, quando passamos a residir no município por circunstância de nossa história de vida e profissão. Em Aracoiaba, desenvolvemos projetos educacionais, contribuímos com a formação dos professores da educação básica, fizemos amigos e constituímos uma família. Gerenciamos também a Secretaria de Educação do município por dois mandatos. Isso nos proporcionou uma intrínseca relação com a cidade, seus habitantes e com a educação de modo geral.

O município foi elevado à categoria de cidade em 1890 através do Decreto Estadual nº 44. Aracoiaba é uma palavra de origem tupi guarani que significa “lugar onde as aves cantam”. Anteriormente, chamava-se Canoa em virtude das transações comerciais no Rio Aracoiaba realizadas pelos índios jenipapo com navegação de canoa. Aracoiaba tem uma área de 880Km² e está localizada a setenta e cinco quilômetros de Fortaleza. Limita-se com os municípios de Redenção, Baturité e Ocara. Atualmente, tem uma população de vinte e seis mil habitantes dividida em nove distritos, os quais são os seguintes: Sede, Ideal, Jaguarão, Vazantes, Jenipapeiro, Lagoa de São João, Milton Belo, Plácido Martins e Pedra Branca (MARTINS, 2009).

Aracoiaba geograficamente está localizada no centro da região do maciço de Baturité. A cidade de Baturité configura-se como uma das sedes que compõem as oito macrorregiões do Estado do Ceará. De acordo com a organização administrativa do Ceará, as macrorregiões foram divididas levando-se em conta os aspectos socioeconômicos e geográficos.

A referida região ocupa uma área de 4.820Km² e é composta por treze municípios. São eles: Acarape, Aracoiaba, Aratuba, Barreira, Baturité, Capistrano, Itapiúna, Guaramiranga, Mulungu, Ocara, Pacoti, Palmácia e Redenção. Conta com uma população de aproximadamente 230.523 habitantes e destaca-se por uma abundância de cachoeiras, rios e vestígios de mata atlântica (MARTINS, 2011). Abaixo apresentamos um mapa com o perfil da macrorregião de Baturité.

Mapa 1 - Perfil da Macrorregião de Baturité



Fonte: IPECE

Dentre os vários aspectos presentes na região do Maciço de Baturité, priorizamos apresentar os dados relativos à questão educacional. Nessa seara, a região conta com todos os níveis: escolas de Educação Infantil, escolas de Ensino Fundamental, escolas de Ensino Médio, escolas de Educação Profissional, bem como, o Ensino Superior. A educação básica e o ensino superior contam com oferta pela esfera pública e pela iniciativa privada.

A educação superior está presente através de diversos institutos vinculados a faculdades com variadas sedes, mas que atuam como extensão nos municípios da região; da Faculdade do Maciço de Baturité – FMB (com sede no município de Baturité), da Universidade Aberta do Brasil – UAB (com polo no município de Aracoiaba), da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB (com sede nos municípios de Redenção e Acarape), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (contando com dois *campi* na região, um no município de Baturité e outro no município de Guaramiranga), da Universidade Estadual do Ceará, com a instalação de um *campus* Experimental de Educação Ambiental e Ecologia, situado no município de Pacoti, em virtude de ser reconhecido como o coração da Área de Proteção Ambiental – APA do Maciço de Baturité.

No âmbito da rede pública municipal de ensino, estão as escolas de educação infantil e ensino fundamental. As escolas de ensino médio ficam a cargo da rede estadual de ensino e são conduzidas pela 8ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação – CREDE 8.

As CREDEs foram criadas pelo Decreto nº 24.274/96 e têm como finalidade descentralizar e melhorar o atendimento educacional nas regiões cearenses. São responsáveis

por desenvolver ações de planejamento, de cooperação técnica e financeira, de orientação, mobilização, articulação e integração das redes de ensino.

De acordo com dados disponibilizados no sítio da CREDE 8, a coordenação regional do PPDT está sob a responsabilidade da Célula de Desenvolvimento da Escola e da Aprendizagem (CEDEA).

Sob a responsabilidade da CREDE 8 estão vinte e quatro unidades de ensino, assim distribuídas: em Acarape, uma escola de ensino médio; em Aracoiaba, três escolas: uma escola no distrito de Vazantes, com uma extensão de ensino no distrito de Ideal e uma escola profissionalizante na sede do município; em Aratuba, duas escolas: uma escola de ensino médio e uma escola indígena na zona rural, no Sítio Fernandes; em Barreira, uma escola de ensino médio; em Baturité, três escolas: uma escola de ensino fundamental, um Centro de Educação de Jovens e Adultos – CEJA e um Liceu; em Capistrano, uma escola de ensino médio; em Guaramiranga, uma escola de ensino médio; em Itapiúna, duas escolas de ensino médio, sendo uma na sede e outra no distrito de Caio Prado; em Mulungu, uma escola de ensino médio; em Ocara, uma escola de ensino médio; em Pacoti, uma escola de ensino médio; em Palmácia, uma escola de ensino médio; em Redenção, quatro escolas: duas escolas de ensino médio na sede do município, uma escola de ensino médio, com uma extensão de ensino no distrito de Antônio Diogo e uma escola profissionalizante na sede do referido município.

Segundo dados da SEDUC, de acordo com a matrícula inicial do ensino médio no ano de 2014, nos municípios pertencentes à CREDE 8, é possível dividi-los em três categorias. Na primeira categoria estão os municípios com até 500 matrículas: Acarape, com 416; Guaramiranga, com 272; Mulungu, com 453 e Palmácia, com 489. Na segunda categoria estão os municípios com até 1000 matrículas: Aratuba, com 795; Barreira, com 986; Capistrano, com 819; Itapiúna, com 796 e Pacoti, com 626. Na terceira categoria estão os municípios com até 1500 estudantes: Aracoiaba, com 1155; Baturité, com 1560; Ocara, com 1367 e Redenção, com 1396 estudantes matriculados (CEARÁ, 2014).

2.3 LÓCUS DA PESQUISA: ESCOLA DE ENSINO MÉDIO ALMIR PINTO

A Escola de Ensino Médio Almir Pinto foi inaugurada em 12 de outubro de 1953, com a denominação de Grupo Escolar Almir Pinto, em homenagem ao deputado Almir Pinto. Teve como primeira diretora a senhora Maria Risoleta Guimarães Lopes.

No ano de 1972, o grupo escolar Almir Pinto é transformado em Escola de 1º Grau e passa a funcionar até a 8ª série. Com a reabertura política na década de 1980, mediante a implantação de cursos profissionalizantes, a Escola Almir Pinto enfrenta mais uma alteração em sua nomenclatura, passando a ser Escola de 1º e 2º Graus Almir Pinto.

Na década de 1990, a escola guarda como marco histórico a mudança no processo do cargo de direção. Em 1995, para assumir o cargo, em vez da indicação o candidato passa por provas escrita e de títulos, com a participação direta da comunidade escolar através de eleição. Assim, é eleita Maria dos Santos Lima da Silva.

Em 1999, ampliam-se os cargos de gestão e a escola Almir Pinto ganha coordenadores financeiro, pedagógico e administrativo. Nesse processo de escolha foi eleito diretor Jean Mac Cole Tavares, que foi reeleito em 2001 e permaneceu até 2004, quando foi eleita Ana Cláudia Lima de Assis.

No ano de 2009, Maria Meiryvan de Oliveira foi eleita diretora e atualmente se encontra em seu segundo mandato, contando com três coordenadoras pedagógicas: Maria de Cleofas, Socorro Mendes, Marta Brilhante, a secretária Vera Bernardino e a assessora administrativo-financeira Kamylla Emelly Maia.

A Escola Almir Pinto conta com Grêmio Estudantil, Conselho Escolar e Congregação Escolar de Pais. Esses órgãos colegiados são partícipes junto à gestão na busca por avanços nos serviços educacionais prestados à comunidade aracoiabense.

Com o objetivo de situar os projetos desenvolvidos no contexto da Escola Almir Pinto, apresentamos a seguir uma panorâmica das propostas destinadas ao ensino médio nos níveis do governo federal e estadual.

O governo federal estabeleceu em 2009 o Pacto pelo Ensino Médio, caracterizado como uma proposta inovadora através do Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI. Este programa foi instituído pela portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009 e integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE. Tal proposta tem como objetivo inserir inovações no currículo das escolas de ensino médio, articuladas com a formação integral e a inserção de atividades dinâmicas, proporcionando atendimento às expectativas dos estudantes do ensino médio, em conformidade com as demandas da sociedade contemporânea. Com isso, prevê a reestruturação curricular de uma maneira integradora, articulando as dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia, contemplando as diversas áreas do conhecimento. Para as escolas serem contempladas fez-se necessário um processo de adesão junto às Secretarias Estaduais e Distritais. Efetivada a adesão, a escola faz jus ao apoio técnico e financeiro através do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE.

No âmbito do governo estadual, a SEDUC dispõe de uma estrutura organizacional que contempla direção geral, gerência superior, órgãos de assessoramento, órgãos de execução programática, órgãos de execução instrumental e órgãos de execução regional e local. No eixo de execução programática há cinco coordenadorias: de Cooperação com os Municípios (COPEM); de Planejamento e Políticas Educacionais (COPEL); de Avaliação e Acompanhamento da Educação (COAVE); de Educação Profissional (COEDP); e de Desenvolvimento da Escola e da Aprendizagem (CODEA).

A CODEA é responsável pelo desenvolvimento de vários programas e projetos que chegam às escolas de ensino médio com vistas a garantir a aprendizagem discente. Dentre outros, destacamos o Programa Aprender pra Valer, criado pela Lei Nº 14.190, de 30 de julho de 2008. Tal programa efetiva-se através das ações: Superintendência Escolar; Primeiro, Aprender; Professor Aprendiz; Avaliação Censitária do Ensino Médio; Pré-Vest; e Articulação do Ensino Médio à Educação Profissional.

Com relação aos projetos desenvolvidos nas escolas da rede estadual de ensino, destacamos: Projeto Professor Diretor de Turma; Projeto ENEM Chego Junto, Chego Bem; Projeto Jovem de Futuro; Projeto e-jovem; Projeto Primeiro, Aprender; Projeto Rumo a Universidade; Projeto Geração da Paz; Projeto Jovens Embaixadores; Projeto Atleta na Escola; Projeto Ensino Médio Integrado; Projeto Grêmios Escolares; Projeto Parlamento Jovem Brasileiro; Projeto Eu Curto a Universidade; Projeto Protagonismo e Cooperação nas Escolas, dentre outros.

Observando a quantidade de projetos desenvolvidos no interior da escola, percebemos a necessidade de conhecer as práticas formativas do ensino médio. São muitas inovações que, em alguns casos, vão se desenvolvendo sem o devido tempo de avaliá-las e compreender os seus impactos.

Uma vez que se reflete sobre o universo de programas e projetos destinados a educação básica, devemos buscar o estreitamento dos dois níveis de ensino: educação básica e superior. Compreendendo que aquele é um universo amplo e ainda pouco explorado, nossa contribuição se propõe a uma minúscula ponta do *iceberg*: investigar a dimensão da formação contínua do professor participante do Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT).

Tal projeto advém de uma experiência vivenciada nas escolas públicas portuguesas. No Ceará, teve sua primeira apresentação em 2007, no XVIII Congresso da Associação Nacional de Políticas Administração da Educação – ANPAE, sendo implantado como projeto piloto nos municípios de Canindé, Eusébio e Madalena.

No início de 2008, a ANPAE apresenta o referido projeto à SEDUC, que o implanta em 25 escolas de educação profissional. Em 2009, o projeto é expandido para mais 26 escolas de educação profissional. No ano de 2010, a SEDUC promove uma grande expansão para as demais escolas do ensino médio, através de adesão. Conforme dados da SEDUC, atualmente são 530 escolas participantes do PPDT, 4821 turmas e 4241 diretores de turma (CEARÁ, 2011b).

2.4 CAMINHO PERCORRIDO

Escolhemos trabalhar com a pesquisa qualitativa em razão da complexidade do nosso objeto de estudo e por compreender que essa abordagem preocupa-se “[...] com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos [...]” (MINAYO, 1994, p. 21-22).

Isso se dá porque desejamos detalhar de maneira pormenorizada a investigação, considerando sua complexidade e seu contexto natural. Assim sendo, intencionamos compreender o processo de formação contínua dos professores participantes do Projeto Professor Diretor de Turma a partir da visão deles mesmos, que são os sujeitos desta pesquisa.

Com isso, intentamos compreender o ponto de vista dos sujeitos desta pesquisa no *locus* em que estão situados, ou seja, a escola de ensino médio Almir Pinto, inquirindo-os com a finalidade de compreender como os professores diretores de turma “interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem” (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p. 51).

Dessa forma, uma investigação com a abordagem qualitativa aprecia a subjetividade do investigador e dos sujeitos, utilizando diversas técnicas de coleta e de análise dos dados, considerando a experiência e as vivências dos participantes como fundamentais ao desenvolvimento da pesquisa (ANADÓN, 2005).

Assim, a pesquisa qualitativa configura-se como “um campo interdisciplinar que preconiza uma abordagem multimetodológica, uma perspectiva naturalista e uma compreensão interpretativa da natureza humana” (ANADÓN, 2005, p. 11). A pesquisa qualitativa, portanto, preocupa-se com os problemas sociais, ultrapassando a mera análise estatística e impulsionando a uma mudança social. Assim, ficamos o tempo necessário no local pesquisado, descrevemos o contexto a partir da vivência com os próprios sujeitos para que tivéssemos elementos para uma interpretação detalhada da pesquisa.

Considerando que observamos detalhadamente um determinado contexto, com foco em uma única escola, optamos por trabalhar com o estudo de caso, priorizando o grupo de professores participantes do Projeto Professor Diretor de Turma. Escolhemos o estudo de caso em virtude do foco de nossa pesquisa, a formação contínua dos professores participantes do PPDT ser um fenômeno amplamente divulgado e contemporâneo, desenvolvido em um contexto da vida real (YIN, 2001).

De acordo com Yin (2001, p. 18), “o estudo de caso é a estratégia escolhida ao se examinarem acontecimentos contemporâneos”, levando em conta as técnicas da “observação direta e série sistemática de entrevistas”. É válido salientar que o estudo de caso não deve ser confundido como um simples recorte da pesquisa, mas vinculado a um processo coletivo de construção do conhecimento (ALVES-MAZZOTTI, 2006).

a) Os sujeitos da pesquisa

Os sujeitos são fundamentais para o desenvolvimento de uma investigação. Assim, valorizamos o “seu ponto de vista, a sua inclusão no processo de investigação, bem como a preocupação de que a pesquisa tenha repercussões positivas para o meio, estimulando os participantes a prosseguir o processo iniciado pela pesquisa” (ANADÓN, 2005, p. 8).

Conforme já exposto, escolhemos desenvolver nossa pesquisa na escola de ensino médio Almir Pinto, em Aracoíaba, por ter realizado o estágio supervisionado de nossa segunda graduação na referida escola; em virtude dos projetos pedagógicos considerados inovadores desenvolvidos pela escola, a exemplo o próprio PPDT; além de nossa relação com a escola quando atuamos como Gestora da Educação Básica no referido município. Foi lá que tivemos contato com os diversos projetos desenvolvidos no âmbito do ensino médio e, em especial, o Projeto Professor Diretor de Turma.

Continuamos mantendo contato com a instituição de ensino, principalmente, com o núcleo gestor. Sentimos também que os docentes são muito participativos e abertos a participar de pesquisas acadêmicas. O PPDT está sendo desenvolvido nas turmas da primeira, segunda e terceira séries do ensino médio.

Investigamos os professores com maior tempo de atuação no PPDT, inclusive dois dos entrevistados foram pioneiros na implantação do referido projeto na escola, e que estivessem lotados na primeira, segunda e terceira séries do Ensino Médio. Mediante os critérios estabelecidos, constituímos os sujeitos da pesquisa, perfazendo um total de quatro professores diretores de turma dos turnos manhã e tarde.

b) Instrumentos de coleta de dados

Para o alcance dos objetivos dessa pesquisa, optamos pela abordagem qualitativa a partir do estudo de caso. Como estratégia para a coleta de dados, trabalhamos com os seguintes instrumentos: entrevistas, para obtenção das informações acerca do processo investigado; observação sobre a prática do PPDT e análise documental. Na análise dos documentos, exploramos o Dossiê constituído de vários instrumentais de registro relacionado à operacionalização do Projeto; fichas diversas do aluno, da turma e da família; relatórios, atas de registros; calendário de formações; horários dos professores e da Formação Cidadã, além do Sistema Integrado de Gestão Escolar SIGE-ESCOLA.

- **Entrevista**

Utilizamos a entrevista como uma das técnicas de coleta dos dados para a obtenção das informações acerca do processo de formação contínua dos professores participantes do PPDT. De acordo com Gil (2007, p. 117), “a entrevista é uma das técnicas de coleta de dados mais utilizada no âmbito das ciências sociais”. A entrevista favorece a interação direta entre o investigador e os entrevistados. Segundo Minayo (1994, p. 57), “a entrevista é o procedimento mais usual do trabalho de campo”.

Reconhecendo a importância do conhecimento e dos saberes dos professores participantes do PPDT, elegemos a entrevista por saber que neste instrumento de recolha de dados a fala tem importante papel, oportunizando coletar as explicitações, as razões, as pretensões e as perspectivas dos sujeitos.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), de certo modo, a entrevista se assemelha a uma conversa entre amigos. Quando o entrevistador não conhece o sujeito deve desenvolver um processo de relação. De um momento inicial de conversa surge a conversa com propósito. O importante é que deixemos os sujeitos à vontade para expressar os seus pontos de vista.

Durante o momento das entrevistas, fizemos uso de um instrumental, uma espécie de mapa, intitulado “Aprendendo com a própria história”, que foi o condutor para os momentos de fala sobre “o que sou”, “o que faço”, “onde aprendi”, interligando pessoa, professor e diretor de turma, evidenciando as aprendizagens do cotidiano, o desenvolvimento da formação e as relações sociais e chegando à compreensão dos saberes e percursos formativos utilizados pelo Professor Diretor de Turma em suas práticas.

- **Observação**

A observação nos permitiu diversas informações sobre a vivência diária dos professores na ação prática do PPDT. Essas informações foram sistematizadas em relatórios os quais passaram por análise qualitativa da realidade, além de ter aproximado os sujeitos da pesquisadora. Assim, de acordo com Lüdke e André (1986), o percurso da observação precisa ser sistemático, o que requer um planejamento e uma preparação rigorosa por parte do investigador/observador.

A verificação *in loco* permitiu conhecimentos e experiências complementares ao processo de investigação, facilitando a compreensão e a interpretação do fenômeno estudado. Quando dos momentos de observação, percebemos com clareza as atitudes, os encaminhamentos mediante as situações surgidas no cotidiano, bem como, o nosso papel naquela atividade. Assim, priorizamos o registro escrito além de algumas fotografias de momentos mais significativos no cotidiano dos professores. Por ocasião da observação, coletamos informações não sistematizadas na filosofia do Projeto, porém presentes no cotidiano escolar. A reunião diagnóstica, por exemplo, constitui-se uma das etapas de fundamental importância no PPDT, mas que não se apresenta com a devida clareza.

A partir dos momentos de observação, constatamos na prática diversos saberes relacionados aos segmentos da reunião diagnóstica, que é realizada uma vez ao ano. É uma reunião ampliada que tem como objetivo diagnosticar o nível de conhecimento dos estudantes e das turmas. É um espaço coletivo com a participação de vários segmentos: núcleo gestor, diretores de turma, representantes de pais e de alunos, conselho de classe. Assim sendo, de maneira sistemática, acontecem vários momentos e são realizadas atas para cada um deles. Nesses momentos, identificamos situações únicas de aprendizagens, de formação e de atuação dos diretores de turma, de seus pares, alunos, pais e núcleo gestor. As atas são lançadas no SIGE, que as transforma em gráficos. Em um mesmo espaço físico e ao mesmo tempo acontecem situações com diferentes vieses: administrativo, didático, pedagógico, referendados em atividades distintas, mas que se complementam.

Na etapa da observação, além de verificar a atuação prática do professor diretor de turma no cotidiano escolar, tivemos a oportunidade de acompanhar a rotina da diretora, posteriormente das coordenadoras pedagógicas, e, de modo especial, a atuação da coordenadora do PPDT.

- **Análise Documental**

De acordo com Gil (2007), a pesquisa documental utiliza-se de materiais que ainda não receberam tratamento analítico, diferenciando-se, portanto, da pesquisa bibliográfica, que se utiliza das contribuições de variados autores sobre um assunto específico.

Nesse sentido, trabalhamos com diversas fontes documentais, tais como: dossiês, relatórios, documentos oficiais, filmes, vídeos, gravações, dentre outros registros disponibilizados pela escola. Dentre os documentos: ata da eleição do líder e vice-líder, ata da eleição de representante e vice-representante de pais ou responsáveis, ata da reunião bimestral - conselho de turma, ata da reunião diagnóstica - conselho de turma, autoavaliação global, dossiê do professor diretor de turma, caracterização da formação para a cidadania, coleta de informações para avaliação, comunicado aos pais ou responsáveis pelos alunos sobre o horário de atendimento, comunicado de reunião aos pais ou responsáveis, convocatória da reunião bimestral - conselho de turma, convocatória da reunião diagnóstica - conselho de turma, ficha biográfica, caracterização da turma/dados estatísticos, horário da turma, dados sobre o professor diretor de turma, informação aos pais ou responsáveis pelo(a) aluno(a) sobre a aula de campo, informação sobre o apoio pedagógico, mapa de avaliação e infrequência, mapeamento de sala, mapeamento de apoio e complemento educativo, plano de apoio e complementar educativo, registro de avaliação, registro de intervenção disciplinar, registro fotográfico da turma, registro de atendimento a alunos, registro a atendimento a pais ou responsável, registro de construção de dossiê, registro de ocorrências diversas, relatório de aula de campo e o termo de responsabilidade do aluno para assumir um conduta obediente e respeitosa.

A análise de diversos documentos aliada às outras técnicas anteriormente citadas permitiram desvelar elementos que se relacionam com a formação contínua dos sujeitos participantes do Projeto Professor Diretor de Turma.

c) Análise dos dados

De acordo com as ideias de Gibbs (2009), a análise dos dados sugere algum tipo de transformação. Assim, inicialmente, contamos com um enorme volume de informações que, depois de processadas analiticamente, chegamos a uma análise precisa, confiável e original.

Essa foi a etapa final da pesquisa e se deu após a coleta do material obtido ao longo do desenvolvimento da investigação. Buscamos analisar os dados, partindo de uma organização sistemática, considerando as observações a partir dos registros escritos, as transcrições das entrevistas, a análise documental e outras informações percebidas durante o trabalho de campo na escola.

Isso feito, encontramos a maneira adequada para apresentar os resultados e refletir os achados da presente pesquisa.

3 EDUCAÇÃO: AS REFORMAS DO ENSINO MÉDIO E A CARACTERIZAÇÃO DO PROJETO PROFESSOR DIRETOR DE TURMA

“Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática”. (Paulo Freire)

Neste capítulo discutimos as reformas da educação, iniciando pelos antecedentes históricos, focalizando algumas das principais reformas do ensino médio na década de 1990, chegando aos dias atuais, analisando o Projeto Professor Diretor de Turma como uma proposta de formação contínua dos docentes do ensino médio da rede estadual de ensino do Ceará.

3.1 ANTECEDENTES HISTÓRICOS: REFORMAS DO ENSINO MÉDIO – DO PERÍODO COLONIAL AOS ANOS DE 1990

A educação é um processo organizado, sistemático e intencional ao mesmo tempo em que é complexo, dinâmico, social e cultural. Está alicerçada nos fundamentos, princípios e diretrizes educacionais preconizados nos instrumentos legais vigentes. A educação se constitui nos processos formais e organizados nas instituições formativas com a finalidade de promover “o desenvolvimento pleno do educando, sua preparação para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, conforme o artigo 2º da LDB nº 9394/96 (BRASIL, 2013, p. 9).

Navegando na história da educação brasileira, compreendemos o período colonial, de 1500 a 1822. Depois tivemos o período imperial, de 1822 a 1889. A primeira República, de 1889 a 1930. A Era Vargas, de 1930 a 1945. Vivemos os rumores da educação nacional desenvolvimentista, o período do regime militar de 1964 e o período da transição democrática em 1984 aos dias atuais. No decorrer dos períodos percebemos que as reformas educacionais empreendidas, bem como, as políticas públicas voltadas à educação não são condizentes com a realidade, pois o mundo da economia e os interesses do mercado têm sido privilegiados em detrimento dos desafios próprios dos processos de ensino e de aprendizagem.

Desde o nascedouro da educação no período colonial aos dias atuais que o Brasil experimenta reformas tendo como referência a melhoria da educação escolar. Será que a

intencionalidade das reformas é mesmo a melhoria da educação? Em que grau de prioridade tem se mantido a educação?

O modelo educacional brasileiro foi engendrado no contexto histórico, político e religioso das relações de exploração do colonizador português e da dominação da Igreja Católica. Os jesuítas foram os principais formuladores da política educacional brasileira. Chegaram ao país em 1549 e somente em 1599 instituíram a *Ratio Studiorum* (organização rígida do ensino), com abrangência para além do Brasil, posto que deveria ser seguida por todos da Companhia de Jesus. A política de educação direcionava-se exclusivamente pelos propósitos missionários, políticos e econômicos. O projeto educacional do Brasil no período da Colônia excluía grande parte da população. Chegava a poucos, salvos pelo poder aquisitivo. O nível secundário quase inexistia, pois se limitava à preparação para a continuidade de estudos no curso superior.

Nesse contexto, foi empreendida a primeira reforma educacional, a Reforma Pombalina. Tal medida teve como propósito o fortalecimento da burguesia do reino português no contexto mercantilista. A educação foi utilizada como recurso para acumulação primitiva de capital burguês para o fortalecimento do poder absolutista. Marquês de Pombal forçou a expulsão dos jesuítas não para preencher lacunas educacionais, mas para atender a interesses da conjuntura elitista da época. Com isso, rompeu com o modelo educacional criado pelos Jesuítas e implantou um novo sistema educacional, conveniente com as necessidades econômicas e políticas do poder absolutista (NETO; TAGLIAVINI, 2011).

Com a expulsão dos Jesuítas por Marquês de Pombal ocorreu o fechamento dos Colégios Jesuíticos e o surgimento de um novo modelo de ensino com a introdução das Aulas Régias. Tais mudanças não se consolidaram e ocasionaram o maior retrocesso na história da educação brasileira. O ensino médio quase desapareceu junto às propostas das Escolas Leigas e Confessionais. Esse período impulsionou a imigração dos jovens abastados em busca de formação nas universidades da Europa, tendo em vista o caótico quadro educacional brasileiro.

A educação era regida por professores despreparados, desqualificados e condicionados à disciplina imposta por meio da violência física e psíquica. Os professores eram orientados a fazer uso de instrumentos repressores com seus alunos, objetivando manter a ordem no ensino vigente.

A vinda da família Real também teve a sua influência no contexto educacional. Constituiu-se um período de desenvolvimento e demarcou a ruptura da educação jesuítica devido às imposições da elite Real. As construções seguiram padrões europeus. Assim, foram

criados as Escolas de Cirurgia, a Academia Real dos Guardas-Marinhas (1808), a Aula de Comércio, a Academia Militar (1810), a Academia Médico-Cirúrgica (1813), o Observatório Astronômico (1808), o Jardim Botânico (1810), o Teatro São João (1813). Em 1816 o Brasil recebeu a chamada Missão Francesa, composta de pintores, escultores, arquitetos e artesãos, com o intuito de implantar o ensino na Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios. Em 1820, passou a chamar-se Academia Real de Desenho, Pintura, Escultura e Arquitetura Civil e em 1826 passou a chamar-se de Academia Imperial de Belas Artes. O Laboratório de Química do Museu Nacional foi criado em 1818. Posteriormente, foram criados o Colégio de Pedro II (1837) e em 1839 os primeiros Liceus Provinciais (VICENTINI; LUGLI, 2009).

Em 1821, aumenta a demanda estudantil em virtude da lei do ventre livre e amplia-se a discussão sobre a necessidade de formação de mais professores para dar conta da demanda. Discute-se também a inclusão de novos materiais didáticos e pedagógicos, dentre outras questões pertinentes. Considerando a limitação de tais propostas, mesmo assim constatou-se que houve alguns avanços na estruturação e na organização do processo de ensino. Implantou-se nesse período o método Lancaster.

Apesar da continuidade da precariedade no ensino, o método Lancaster instituído por lei em 1827, altera a sistemática de ensino, incluindo novas estratégias de aprendizagem. Os ensinamentos antes individualizados passam a ser ministrados em grupos, porém as demais condições continuavam as mesmas.

Nesse período não se identificava o sistema avaliativo; os alunos eram acompanhados pelos mestres, que quando consideravam o aluno pronto, este era submetido a situações públicas comprovadoras de suas aprendizagens. O professor atestava a sua condição de aprendizagem e os estudantes não eram condicionados a ritmo ou qualquer espécie de calendário escolar. Seu ingresso ou sua saída poderiam acontecer a qualquer instante. O entendimento da época era de que não havia prejuízo aos ensinamentos. A educação permaneceu desorganizada durante todo o império.

Nesse sentido, o projeto educativo da Colônia manteve-se pela lógica de submissão e de desorganização através do discurso de descentralização do sistema nacional de educação até a Proclamação da República. A descentralização acentuou a dualidade educacional e inviabilizou a criação de um sistema de educação nacional unificado (RAMOS, 2009).

A Constituição de 1824 e o Ato Adicional de 1834 descentralizaram o ensino nas províncias e permitiram a criação das escolas primárias e secundárias. Porém as más condições continuaram acentuadas pela escassez de recursos financeiros e pedagógicos.

No século XIX, apareceram os mestres das Escolas de Primeiras Letras. Estes deveriam ser licenciados para a “cadeira”, fosse o ensino público ou particular, todos deveriam obrigatoriamente passar pelo curso de licenciamento. Porém, os ensinamentos se diferenciavam quanto às condições de trabalho; havia fiscalização para uns e outros não. Os padres, por exemplo, e os seus auxiliares leigos não eram fiscalizados pelo governo ao ensinar nas residências. Havia um segundo nível de ensino concernente à categoria mais elevada e se apresentava como diferencial entre os professores do ensino sobre retórica, gramática, grego e filosofia. Os professores públicos e particulares submetiam-se a concursos para obter o direito de ensinar, ou seja, a obtenção da “cadeira” que o credenciaria professor. Uma vez julgados capazes estariam aptos a receber sua carta de recomendação assinalada pelo emérito católico. Na oportunidade, também era verificado o conteúdo que o professor se propunha a ensinar. Os mestres de primeiras letras ensinavam a ler, escrever, contar e os ensinamentos da religião católica para que as pessoas se tornassem bons cristãos (VICENTINI; LUGLI, 2009).

Conquistada a oportunidade de ensinar, caberia ao profissional providenciar o mínimo necessário para efetivação dos ensinamentos. Tal material incluía bancos para assentos dos alunos, caixotes, tamboretas, mesas, cadeira, além do local para o desenvolvimento das lições. Deprendemos assim, a condição de improvisação da sala de aula. Além disso, o método de ensino era individualizado, cada aluno deveria dar sua lição, enquanto os demais permaneciam calados esperando a sua vez. As aulas duravam em média de três a quatro horas e se pautavam no castigo para quem desobedecesse às ordens determinadas. Um instrumento de madeira conhecido como palmatória era frequentemente utilizado para disciplinar as crianças mais astutas. Logo, dificilmente alguém contrariaria a ordem estabelecida. Porém, se o estudante não soubesse a lição ou as contas de matemática também era submetido a palmadas que chegavam a provocar marcas acentuadas e inchaços.

Já no final do século XIX, os parlamentares criticavam o estado precário das condições em que se davam o ensino. Nessa perspectiva, constatavam que o Brasil estava atrasado em relação a países que cultivavam outras práticas educativas. Com isso, começou a se pensar métodos e atitudes mais didáticas e pedagógicas que objetivavam a melhoria progressiva das mudanças educacionais. Durante todo o império prevaleceu a precariedade do ensino, bem como, ausência de qualquer metodologia pedagógica.

Depois da Reforma Pombalina tivemos a Reforma Leôncio de Carvalho (1879). Essa reforma partiu da faculdade de medicina e com isso focou mais na saúde do que na educação. Sua essência era garantir a moralidade e a higiene.

A Reforma Benjamim Constant (1890) implantou o ensino enciclopédico, seriado, obrigatório e gratuito. Em 1893 para reforçar a ordem e a disciplina surgiu a figura do inspetor público cuja função era zelar pela disciplina dos alunos, inspecionar os professores e acompanhar a frequência escolar. Estabelecendo um contraponto, nos dias atuais temos o professor diretor de turma com a função de monitorar a frequência, atuar pedagogicamente com os demais professores, zelar pela aprendizagem dos alunos. Em seguida, tivemos a Reforma Epitácio Pessoa (1901), que se deu através do Decreto nº 3.890/1901. Essa reforma promoveu alterações no ensino secundário.

Em 1889, a Proclamação da República demarca a instauração de um novo regime de governo e cria-se a escola para o povo com o intuito de elevar a instrução pública ao país. Quase nada mudou na fase republicana. Continuaram as antigas aulas régias, o ensino de primeiras letras e permaneciam as mesmas práticas que distanciavam as crianças da vida escolar (VICENTINI; LUGLI, 2009).

A Constituição Federal de 1891 manteve o princípio da descentralização e incumbiu ao Estado a tarefa de administrar as escolas. Com isso, o Estado dividiu com a elite a responsabilidade para com a educação. Continuou a política excludente e o favoritismo político na construção dos grupos escolares, privilegiando a população urbana e excluindo os moradores da zona rural (RAMOS, 2009).

As reformas voltadas ao ensino secundário inseriram no currículo verdadeiras enciclopédias sem alteração dos resultados da proposta curricular. Esta pode ser considerada uma fase de agravamento dos problemas educacionais e sociais. A qualidade do ensino secundário foi drasticamente comprometida, predominando a exclusão dos pobres e a formação secundária de caráter elitista, causando *déficit* na matrícula em virtude do descrédito da proposta educacional.

Nessa fase, a história da educação brasileira foi influenciada por outros países. Contrataram profissionais estrangeiros para assinalar os primeiros indícios da pedagogia nova nas escolas. Além da criação da escola de formação modelo, fortaleceu-se a política dos grupos escolares. Na fase do grupo escolar, os professores enfrentavam novos problemas relacionados à frequência dos alunos. A ampliação da clientela trouxe muitos estudantes oriundos da classe trabalhadora que não frequentavam a escola anteriormente. Diante disso, muitos professores assinalavam a frequência dos alunos faltosos para assegurar o funcionamento do grupo escolar.

O inspetor público surge em 1893 para coibir tais práticas. Estes também iam às escolas avaliar o desempenho dos professores e a aprendizagem dos alunos. Isso acontecia

sem aviso prévio; o inspetor observava a disciplina na sala de aula e verificava como o docente estava atuando junto aos estudantes. Assim, tal profissional contribuiu para dar uma unidade às escolas quanto aos padrões de funcionamento. Por outro lado, o trabalho dos inspetores pontuava o nível de desempenho do professor, o que acentuou fortes desigualdades entre a categoria (VICENTINI; LUGLI, 2009).

As professoras normalistas da escola modelo pontuavam mais em sua formação e eram lotadas nos centros urbanos mais desenvolvidos. Enquanto os professores que pontuavam menos na formação ensinavam na zona rural dos locais mais longínquos possíveis. Os professores de baixa pontuação enfrentavam sérias dificuldades ao se deslocarem para outros lugares distantes das suas famílias. Com isso, passavam a morar de favores em casa de outras famílias e recebiam um baixo salário. Alguns professores do pouco que ganhavam tinham que investir na formação dos estudantes menos desenvolvidos cognitivamente para desta forma obter mais rapidamente a transferência para um espaço mais prestigiado. Só havia duas condições para conseguir a transferência e sair desta condição de trabalho: a primeira era ensinar as crianças para conseguir avaliação satisfatória pelos inspetores; a outra condição seria usufruir de prestígio político.

Dessa forma, os professores foram conduzidos a três categorias funcionais: professores complementares, que apresentavam formação precária; professores normalistas substitutos, que não haviam concluído o estágio na Escola Normalista; e os professores formados na escola modelo, esses atuantes nas escolas de referência.

Em 1911 foi a vez da Reforma Rivadávia Corrêa, que foi considerada emblemática por possibilitar autonomia aos estabelecimentos de ensino para certificação e expedição de diplomas, retirando o monopólio estadual de concessão de títulos e certificados. Essa reforma prevaleceu pouco tempo, mas teve sua importância, pois deu origem ao que atualmente conhecemos por oferta de ensino (ROCHA, 2012).

No ano de 1915 tivemos a Reforma Carlos Maximiliano, que criou o exame vestibular para o ingresso no ensino superior e implantou a obrigatoriedade de conclusão do ensino secundário para o ingresso no ensino superior. Essa reforma impôs rígido controle de seleção para o ingresso no ensino superior, representando o enxugamento para justificar a insuficiência de vagas no ensino superior. O governo não fez a sua parte, ou seja, ofertar vagas suficientes para a demanda reprimida que deveria cursar o ensino superior, mas criou mecanismos de controle limitando o referido acesso.

Na década de 1920, no Brasil, não existia um sistema educacional unificado. Assim, diversas reformas foram implantadas nos estados brasileiros. Em 1922, Lourenço

Filho trabalhava na organização da prática de ensino das escolas normais quando foi convidado a vir à Fortaleza contribuir na reestruturação do ensino cearense. Permaneceu no Ceará por quase dois anos, trabalhou em cargos administrativos e lecionou na Escola Normal de Fortaleza. Implantou a Reforma da Instrução Pública no Ceará. Por ocasião da reforma instituiu as seguintes medidas: colocar toda criança na escola; definiu a escola como uma estrutura educacional organizada; introduziu a obrigatoriedade do ensino dos sete aos doze anos (com penalidades aos pais ou responsáveis); reestruturou a Escola Normal para formação dos professores primários. Deu ênfase à educação primária. Organizou, instituiu e regulamentou o ensino de forma a influenciar o ensino privado (RAFAEL; LARA, 2011).

Depois veio a reforma Rocha Vaz (1925), considerada reacionária e conservadora, pois se posicionou contra a Escola Nova e manteve o controle ideológico por meio da inspeção escolar, cerceando professores e alunos, liquidando a didática dos processos formativos e impondo a disciplina de Moral e Cívica em caráter obrigatório nas unidades de ensino.

Diversas circunstâncias foram refletidas neste contexto histórico, desde as condições para a formação, às questões emocionais, sociais e culturais. É interessante ressaltar que essas conquistas emergiram dos esforços das lutas sociais, dos movimentos organizados em prol de um projeto de educação nacional e também são consequência do processo de industrialização, da urbanização desencadeada pela Revolução de 1930, fator determinante para a necessidade de qualificação de mão de obra. Acentuou-se assim, a divisão educacional; de um lado, tínhamos um ensino voltado às necessidades de qualificação para o trabalho das fábricas e do outro, a formação dos dirigentes enquanto classe pensante.

A Reforma Capanema foi realizada em 1931 por Francisco Campos, sendo considerada a primeira reforma de caráter nacional que organizou e modernizou o ensino secundário, comercial e superior. Foi estabelecida pelo Decreto N° 19.890 de 18/04/1931 que dispõe sobre a organização do ensino secundário e pela Lei Orgânica do Ensino Secundário – Decreto-Lei N° 4.244 de 09/04/1942. Tal reforma introduziu uma série de mudanças na organização e na cultura escolar do ensino secundário, trazendo o acréscimo do número de anos do curso secundarista; divisão em dois ciclos, o fundamental e o complementar; a seriação do currículo; a obrigatoriedade da frequência escolar; sistema de avaliação discente e a reestruturação do sistema de inspeção federal (DALLABRIDA, 2009). A reforma demarcou uma nova história para o ensino médio, criando o ciclo ginásial e o ciclo colegial, estrutura que permaneceu até a década de 1970, quando foi unificado o curso primário e o curso secundário, superados pela criação do 1° e do 2° Graus. O ciclo fundamental compreendia um

período de cinco anos, era comum a todo estudante e baseado numa formação geral. A segunda fase do curso secundário, ciclo complementar, era ministrada num período de dois anos; era propedêutico e encaminhava os estudantes para os cursos superiores. A sistemática de avaliação previa a realização de quatro provas escritas e parciais por disciplina e uma prova oral como exame final na presença de uma banca constituída de dois professores e um inspetor federal. De acordo com Dallabrida (2009), nunca o estado teve tanto o controle das atividades educacionais, sabendo minuciosamente o que deveria ser realizado em cada etapa do ano letivo. Os alunos que não conseguiam êxito nos exames poderiam submeter-se a uma segunda chamada definida no calendário nacional. As provas escritas de caráter nacional aconteciam na segunda quinzena de fevereiro. A transferência de um aluno somente poderia acontecer no período de férias. Para tanto, era fixado um calendário único para todo sistema nacional.

Pela primeira vez uma reforma atingiu todos os níveis em todo território nacional. As ideias políticas e educacionais de Francisco Campos defendiam a transformação da sociedade através da reforma da escola, com a formação dos cidadãos e com a modernização das elites. Em seus ideários as elites tinham competência para decidir os rumos da educação. O contexto da industrialização foi considerado nas orientações curriculares, o que definiu a ênfase aos conhecimentos científicos (DALLABRIDA, 2009).

Ao longo do século XX acelerou-se o crescimento do número de vagas destinadas à escola primária conforme a demanda populacional. Esse crescimento elencou diversos problemas relacionados à desnutrição, à exclusão social e cultural, de origem racial, dentre outras. De acordo com Romanelli (2005), a sequência de reformas não surtiu os efeitos esperados pela população, resultando em frustrações, pois tais medidas pautavam-se em um pensamento isolado e desordenado, estando longe de se configurar como uma proposta nacional para a época.

Na década de 1950, surgem os incentivos diante da necessidade de formar o maior número de professores para dar conta desses desafios, buscando fomentar a melhoria das práticas educacionais. Surge a preocupação com a primeira infância e novos métodos de aprendizagens preconizados pela Escola Nova. No mesmo período, começa o movimento da não reprovação dos alunos, os questionamentos sobre evasão e repetência escolar. Começam as dúvidas em relação à eficiência dos professores. Com isso, é legado aos professores o sucesso ou o insucesso estudantil.

Buscando superar a marginalização, o Ministério da Saúde foi desvinculado do Ministério da Educação. Foi implantada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação,

LDB nº 4024/61, em que predominava o ideário pedagógico das ideias inovadoras. A educação passou a ser vista como a solução para os problemas sociais. Esse era o lema do povo brasileiro.

Na década de 1960, as escolas são visivelmente questionadas, crescendo o seu desprestígio. Diante deste feito, associações e sindicatos organizam-se em prol da categoria, na militância por valorização e remuneração salarial. O período militar contribuiu fortemente para a desarticulação da educação. Os professores não tinham autonomia, ganhavam miseráveis salários e eram subjugados à disciplina militar.

A Lei Nº 5692/71, fixou diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e se deu no contexto histórico marcado pela presença da ditadura militar no Brasil cuja ideologia primava pelo patriotismo, cerceamento de direitos civis, e imprimiu o paradigma do tecnicismo. Contudo, a partir de tal dispositivo legal deixamos de lado o ensino fundamental fragmentado, ampliando a obrigatoriedade do Estado com o ensino.

Na década de 1970, inicia-se a reestruturação dos movimentos organizativos pela democratização do ensino, por melhores salários e mais qualidade na efetivação da política educacional. De 1980 a 1990, a redemocratização do país configura a escolarização de alunos excluídos.

A redemocratização nacional do país influenciou o Estado do Ceará e o levou a viver a fase do mudancismo, contexto oposto ao coronelismo. À época, o Estado desenvolveu uma série de reformas nas mais diversas áreas. Na educação, desenvolveu a Reforma na Educação Básica tendo a frente Antenor Naspolini, Secretário de Educação do Estado no governo de Tasso Ribeiro Jereissati (RAMOS; LIRA; SOARES, 2012).

As reformas cearenses receberam financiamento a fim de garantir o Projeto Escola do Novo Milênio (PENM), com ampliação do acesso à educação; eficiência e equidade da Educação Básica; fortalecimento da capacidade pedagógica e gerencial nos níveis central, regional e municipal.

A reforma empreendeu a implantação do projeto Escola Viva, comprometida com o sucesso do aluno por meio de atividades prazerosas e criativas. O governo realizou o Congresso Estadual “A escola do Novo Milênio”. Desse congresso originaram os instrumentos de gestão: Plano Decenal da Educação Básica (PDEB), Projeto Político-Pedagógico (PPP) e Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) e apoio a gestão e aos instrumentos de controle sociais (conselhos e grêmios estudantis). Os recursos também se destinaram a reformas dos equipamentos físicos inerentes à construção, adaptação e ampliação, além de aquisição de materiais didáticos e pedagógicos. Em 2006, aconteceu mais

uma reforma, uma nova gestão e um novo *slogan*: Vida Melhor, Escola Melhor. As novas políticas dessa gestão foram condensadas basicamente em três aspectos: Modernização da Gestão, implantação da Gestão Integrada da Escola (GIDE) e implantação do Programa de Modernização e Melhoria da Educação Básica (PMMEB).

Para o Ensino Médio, a década de 1990 trouxe um leque de propostas. Podemos dizer que foi um divisor na história do ensino médio, que até então continuava relegado nacionalmente. Diversas iniciativas foram colocadas em prática. Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio, a criação do Fundo de Financiamento para o ensino fundamental em nível municipal e a inserção do ensino médio pelos governos estaduais, a tentativa de universalização da Educação Básica. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 regulamentou uma série de encaminhamentos e demarcou uma nova organização da educação brasileira. Determinou a qualificação em nível superior para todos os docentes da educação básica. Tal medida foi entendida por alguns pesquisadores como um período crítico, por compreenderem que os professores foram obrigados a buscar a certificação ou a qualificação, o que pode ter contribuído para a desprofissionalização da categoria.

A dualidade da educação tem perdurado por vários anos. Hoje, no Ceará, especificamente, no ensino médio ainda encontramos acirramentos entre a escola profissional e a escola regular de ensino médio. Esse ainda é um desafio a ser superado pelas políticas educacionais em vigência.

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) organizou em março de 1990, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia. Participaram da conferência aproximadamente 1.500 pessoas entre delegados, profissionais da educação, autoridades nacionais e internacionais, além de representantes de Organizações governamentais e não governamentais e do Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), Agência Multilateral de Garantia de Investimento (MIGA) e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD (DIAS; LARA, 2008).

A Conferência de Jomtien foi elaborada por diversos países e baseou-se na Declaração Universal dos Direitos Humanos ao assegurar o direito a educação para todos. Da Conferência de Jomtien saíram dois documentos, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos e o Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem.

Do Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (DELORS, 2012), destacamos a afirmação de que “[...] atualmente para haver

desenvolvimento, é preciso que uma proporção elevada da população possua estudos secundários” (p. 109). Sendo uma formação necessária, sobretudo, para os jovens, a América Latina desponta com uma imensa contradição apresentando elevadas taxas de repetência e abandono. Diante dessa problemática, no referido relatório, são apontadas algumas medidas a serem tomadas: reformas sobre formação de professores, ajuda financeira, experiências inovadoras de trabalhos em grupo, recursos tecnológicos que permitam a introdução de materiais didáticos modernos.

Considerando essas medidas, percebemos forte comprometimento dos organismos internacionais em relação à defesa de seus interesses nos documentos referendados pela Conferência de Jomtien. A composição dos participantes expressou a intencionalidade do conteúdo das propostas. Mais uma vez os controladores da educação, ou seja, os órgãos internacionais elaboraram e validaram documentos norteadores da educação pelas próximas décadas. Esses mecanismos antevêm o aperfeiçoamento das reformas educacionais, que priorizam políticas de incentivo financeiro por meio da meritocracia, promovendo a inovação nos ambientes escolares a partir de pacotes de produtos e serviços adquiridos dos países desenvolvidos. A formação para os professores propõe adequação à cultura passiva, na lógica da competição e do isolamento. As políticas dos anos de 1990 foram elaboradas como um retorno aos organismos internacionais. O Banco Mundial determinou para o ensino a aquisição das habilidades básicas de aprendizagem necessárias aos trabalhadores para satisfazer a demanda do mercado (PERONI, 2003).

Dessa forma, o país tem acompanhado o desenvolvimento de reformas definidas anteriormente pelos órgãos que definem os rumos da educação e se mostram comprometidas com seus próprios interesses para a manutenção do ideal capitalista. A centralidade das propostas não condiz com as reais necessidades da educação básica, de modo especial o ensino médio, que continua obtendo resultados abaixo da média nas avaliações de larga escala.

Analisando a história da educação a partir das reformas empreendidas percebemos que ocorreram poucas mudanças na perspectiva da qualidade. Na verdade, há muito que avançar no princípio de qualidade, pois as escolas são portadoras dos reflexos da estagnação, dos recuos, dos avanços e dos retrocessos ao longo das reformas. As políticas resultantes das reformas não conseguem sua efetiva consolidação. Algumas não chegam a ser totalmente implantadas e já são repensadas, comprometendo desta forma o êxito no processo de aprendizagem e no desenvolvimento intelectual dos alunos.

Com isso, depreendemos que a educação não acontece fora da realidade. Ela está inserida num lugar, num tempo e num espaço, expressando um movimento de relações de poder entre o ser e o ter, permeando as forças contraditórias dos meios produtivos, da lógica capitalista.

3.2 REFORMAS ATUAIS DO ENSINO MÉDIO E O PPDT

A educação recebe as marcas da globalização, configurando-se como instrumento determinado e determinante nos planos da lógica capitalista. Através da educação os grupos empresariais impulsionam os meios produtivos, capacitam as massas para os serviços de mão de obra a baixo custo financeiro, conforme as necessidades do setor produtivo. Enfim, as determinações do mercado são impostas cotidianamente e não nos damos conta das problemáticas inerentes à exploração desencadeada pela manutenção da elite dominante (SOUSA, 2013).

Ainda de acordo com as ideias de Sousa (2013), a lógica capitalista assegura tudo para si, atraindo as áreas de seu interesse, como educação, saúde, agricultura, cultura, comércio, indústria, comandando os complexos investimentos e as ações menos complexas. Dessa forma, assevera ainda mais as desigualdades sociais por meio da exploração geradora de interesses antagônicos. A elite econômica determina o que deve prevalecer na educação, no mundo dos negócios, nas privatizações, nos acordos internacionais e no mercado livre. Assim, reduz o poder de atuação do Estado frente à definição e execução das políticas públicas, que passa a mero gerenciador das políticas estabelecidas.

A década de 1990 é um marco para a educação brasileira em virtude dos movimentos reformistas desse período em decorrência da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB Nº 9394/96. A sua instituição acionou diversas mudanças na educação, impulsionando planos e projetos. Fez surgir as diretrizes, os Parâmetros Curriculares Nacionais, buscou a universalização da educação básica, direcionou novos rumos ao funcionamento do ensino médio, além da inserção de propostas para o ensino superior. Dessa forma, a citada LDB determinou vários encaminhamentos em diversos documentos oficiais, os quais se tornaram norteadores da gestão e das políticas públicas em educação no âmbito nacional.

A referida LDB influenciou os estados e os municípios brasileiros a produzirem leis complementares, resoluções e pareceres sobre as novas reformas educacionais. Especificamente, no ensino médio, serviu como parâmetro para a elaboração das Diretrizes

Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM), dentre outros projetos.

A proposta da reforma do ensino médio buscou criar um novo ensino médio no sentido de promover as adaptações necessárias ao ensino em atendimento às novas circunstâncias da sociedade contemporânea. Com a reabertura política em 1980, a sociedade ansiava por novos modelos de educação para os jovens. Assim, se fazia necessária a inserção de novos paradigmas escolares, priorizando a dimensão midiática das tecnologias, da ciência e da comunicação (SANTOS, 2013).

As reformas do ensino médio, de uma forma geral, são carregadas de bons propósitos, mas na prática nem sempre se executam, favorecendo uma mera condição de submissão da educação. De acordo com Santos (2013), a educação passou a ser controlada pelo mercado financeiro e subordinada ao setor produtivo. O currículo dito inovador, apresentado à sociedade como o principal vetor de mudanças se deteve exclusivamente na propagação em vez de revolucionar a formação de jovens e adolescentes. Com isso, a revolução propagada sobre a via formativa não atendeu às expectativas sociais em virtude do comprometimento com a lógica mercadológica dos interesses capitalistas.

As políticas públicas são elaboradas e implantadas de acordo com o momento histórico, mas entre a proposição e a efetivação há um longo percurso, o que muitas vezes deixa grandes lacunas. No contexto de reformas da educação básica, vários projetos foram apresentados à sociedade: alguns de forma isolada, outros concomitantemente. Tais ações influenciam a dinâmica do espaço escolar, embora algumas não sejam nem compreendidas pela comunidade escolar.

Nesse contexto de mudanças no ensino médio, analisamos a experiência do Projeto Professor Diretor de Turma, tomando por base a concepção teórica e a prática, com vistas à apreensão das bases e dos princípios em que a proposta de formação vivenciada pelos docentes vem se desenvolvendo. O estudo considera que as políticas educacionais não são apáticas, desinteressadas e/ou neutras. São produzidas e implantadas num contexto, retratando a realidade. Assim, analisamos o que está proposto, percebendo os interesses, e as influências que tem se definido nas forças de controle que determinam as políticas públicas.

O ensino médio foi relegado pelas políticas públicas governamentais por um longo período. Os entes federados assumiram o Ensino Fundamental e a União assumiu o Ensino Superior. Com a reabertura política em 1980, iniciaram-se novas expectativas em relação à oferta educacional. A sociedade vivia a proposta de formação específica que se voltava ao ensino técnico e ansiava por uma formação mais geral.

Na década de 1990, houve um expressivo crescimento nas matrículas de ensino médio, desencadeando forte crise no desempenho dos estudantes. Como um antídoto para essa crise, o governo estabeleceu reformas com garantias de acesso e permanência aos estudantes do ensino médio.

As regiões Norte e Nordeste tiveram como alternativa de financiamento o Projeto Alvorada, financiado pelo Banco Mundial. Outro programa criado pelo MEC para a redução das desigualdades foi o Programa de Desenvolvimento do Ensino Médio – ProMED, financiado pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID. Somente em 2003, o Ministério da Educação abriu o debate sobre o ensino médio e realizou seminários em âmbito nacional para discussão de novas diretrizes curriculares e a universalização da educação básica.

Até 2007, o ensino médio continuou sem o direito de uma fonte financiadora, quando foi implantado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb, assegurando recursos para toda a educação básica.

No bloco das últimas políticas de incentivo e desenvolvimento do ensino médio, o governo federal lançou em 2009 o Ensino Médio Inovador, uma experiência piloto testada nos entes federados, nos colégios de aplicação das universidades federais e estaduais e no Colégio Pedro II (BRASIL, 2009).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio – PCNEM tiveram um papel duplo na reestruturação curricular do Ensino Médio: difundir os princípios da reforma curricular e orientar os professores às novas abordagens metodológicas.

Dessa iniciativa desencadearam algumas propostas nos estados brasileiros. O Estado do Ceará reorganizou a proposta do Ensino Médio Noturno (CEARÁ, 2013), bem como as Matrizes Curriculares para o Ensino Médio (CEARÁ, 2009). As Matrizes Curriculares do Ceará propuseram a preparação do educando para prosseguir em seus estudos e para a inserção no mundo do trabalho. Serviram ainda de parâmetro para a sistemática de avaliação ao definir os conteúdos nas três áreas de ensino: Linguagens e Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias.

As reformas educacionais, tanto do Brasil como dos demais países da América Latina, objetivaram superar o quadro de extrema desvantagem em relação aos índices de escolaridade dos países desenvolvidos. Para tanto, têm enfrentado conflitos e contradições na trajetória, pois há uma dualidade de interesses entre os pertencentes à classe menos favorecida

e a elite dominante. De um lado, temos um país que não consegue planejar e desenvolver políticas legitimadas pelo povo, ou seja, que atendam as necessidades da classe trabalhadora. Do outro lado, encontramos os interesses dos grupos empresariais que controlam as diretrizes da educação em função das prioridades para o acúmulo do capital.

O Brasil constituiu elevado número de importações de planos, propostas e projetos que foram comprados como pacotes, os quais são indissociáveis das políticas públicas destinadas à educação. Conforme Sibilía (2012), muitos projetos foram postos em prática em diversos lugares do planeta nos últimos anos, de modo especial, o Brasil tem se destacado como um país que tem adquirido produtos e serviços em forma de franquias, pacotes destinados a sanar os principais entraves da educação pública.

Assim, o Estado vem gastando mais do que deveria com as ditas reformas educacionais. Desse modo, se distanciando cada vez mais dos investimentos que deveriam fazer a diferença na educação. Os gastos com a educação resultam de uma necessidade do próprio Estado para o desenvolvimento de suas respectivas funções. Essa constatação tem trazido ao Estado notórias consequências. O contexto tem expressado a redução da atuação do Estado, configurando uma condição de Estado mínimo. A condição de Estado mínimo está intrinsecamente relacionada aos interesses mercadológicos dos controladores da economia.

Sibilía (2012) sinaliza para um Estado meramente gerenciador e avalista das políticas em vigor. Em outras palavras, o Estado não produz as políticas e as políticas têm produzido um Estado que ignora as necessidades da nação para fazer as vezes do mercado.

Nessa perspectiva, os projetos adquiridos ao longo das reformas não conseguem dar respostas exitosas à educação brasileira. Andam na contramão dos desafios das instituições e têm acentuado ainda mais os graves problemas do contexto escolar ao invés de solucioná-los. Tais projetos se mostram favorecedores da educação, porém em seu cerne, habita a lógica do neoliberalismo, bem como, os interesses do capital. A inadequada política neoliberal nos convence a pagar elevados preços em supostas reformas que são destinadas à unidade escolar em nome de melhoria da qualidade. Os recursos públicos destinados à educação, além de serem insuficientes tomam rumo oposto aos investimentos urgentes e necessários. O país aplica mal os recursos financeiros, que são utilizados de maneira meritocrática e competitiva (SIBILIA, 2012).

Ainda de acordo com a autora, houve um deslocamento da utilização do dinheiro na instituição escolar, pois é “preciso pagar um adolescente para fazer algo que é de sua obrigação” (SIBILIA, 2012, p. 143). Isto toma um significado que merece uma reflexão.

Estamos deslocando dinheiro para ocupar o espaço destinado ao saber, à instrução, à aprendizagem dos estudantes.

As ações fomentadas como saídas contra o absenteísmo escolar não têm surtido os resultados esperados. As escolas continuam dispersas; as cobranças e pressões estão sendo mantidas e precisam ser aliviadas. Diante do exposto, muitas tentativas são experimentadas, formações aligeiradas, recompensas financeiras, tudo em busca da superação dos problemas ainda vigentes. Na prática, essas ações não condizem com a realidade, pois a lógica dessas iniciativas se mantém contrária ao êxito escolar. As instituições que mais precisam de ajuda, seja administrativa, financeira ou pedagógica são justamente as que menos recebem. Nessas instituições permanecem os profissionais contratados temporariamente, terceirizados, ou até sem estas contratações. Algumas destas instituições funcionam precariamente, dentro do que é possível fazer.

Nesse contexto não se discutem os problemas inerentes à aprendizagem. A escola continua ruim e as pessoas continuam frequentando esse espaço todos os dias. Essa característica é resultante das políticas direcionadas à educação, pois encontramos nessas políticas o caráter utilitarista e a ação imediata. A correria do dia a dia nos conduz a ignorar o que realmente acontece no interior dos muros escolares. Esse fato é essencial à política neoliberal, pois favorece o atendimento dos reais interesses dominantes, ou seja, diariamente auxiliamos na construção de uma sociedade desigual da qual não queremos fazer parte. Nessa perspectiva, dois fatores são marcantes nas políticas dos dias atuais: a descontinuidade e a inconclusividade, seja local, regional ou nacional. Tal flagrante denuncia os compromissos e acordos assumidos pelo Brasil junto ao Banco Mundial, dentre outros órgãos internacionais.

Leher (2014) assevera que as políticas governamentais têm produzido uma educação que convém ao capital. Com isso, os sistemas e as reformas estruturais são definidos pelo Banco Mundial, que tem colocado a educação na sua escala de prioridades, determinando assim as diretrizes da política educacional dos países periféricos.

Tal denúncia constitui somente a ponta do *iceberg*. Se pararmos para analisar o Plano Nacional de Educação, os Planos Estaduais de Educação, os Planos Municipais de Educação, o Plano de Metas, o Plano de Desenvolvimento da Educação, o Plano de Ações Articuladas, o Compromisso “Todos pela Educação”, por exemplo, vamos compreender que esses instrumentos não conseguem atender às aspirações da classe trabalhadora, bem como, as necessidades de uma sociedade educadora. Esses planos se constituem inovadores para a gestão e são instrumentos de desenvolvimento da política de educação; porém, não mergulham profundamente na realidade educacional. Dessa forma, as demandas se acumulam

e a importância do planejamento para o desempenho da política em vigência perde o alcance, conseqüentemente, objetivos e metas deixam de serem atendidos.

As ações possíveis de ser realizadas não são consolidadas e perdem o real significado. Se conseguíssemos construir coletivamente os instrumentais de gestão, as políticas e reformas empreendidas nos referidos planos trariam uma abordagem com os anseios sociais, promovendo agilidade e profundas mudanças na educação pública brasileira. Podemos considerar que nesses instrumentais há o princípio de democratização da gestão escolar, porém não conseguem ser efetivados a ponto de fazer valer as propostas que neles estão contidas. Dessa forma, o Estado perde credibilidade e o discurso de melhoria é ampliado com o objetivo de ser repassado ao controle dos comandantes da economia. O termo compromisso “Todos pela Educação” não conseguiu alcançar todas as metas estabelecidas conforme previa.

Com base nessa proposta, entendemos melhor a constituição do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB e do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, que foram criados como uma exigência de respostas imediatas. Portanto, estabelecer as mudanças necessárias por meio de mecanismos imediatos não é garantia de melhoria para a educação. Nessas circunstâncias, as ferramentas utilizadas nas políticas públicas em vigência se voltam apenas para o cumprimento de uma exigência legal, instituída por quem tem a última palavra do mercado da educação, ou seja, os controladores da educação.

Ademais, diariamente enfrentamos muitas contradições, pois nunca se teve tanta garantia democrática assegurada constitucionalmente, e simultaneamente nunca se negou tanto a democracia. Segundo Saviani (2007) quando mais falamos em democracia na escola menos favorecemos a democracia, isto porque esvaziamos as escolas de conteúdos.

Embora tenhamos uma legislação que assegura a educação como direito jurídico, individual e coletivo assistimos à inércia da mesma legislação que não é capaz de fazer valer esse direito. Vieira (2001) afirma que a Constituição Federal de 1988 é bastante acolhedora nos direitos sociais e nos direitos da educação pública brasileira, mas ao mesmo tempo esses direitos na prática não são realizados.

O PNE e os demais instrumentos inerentes à gestão, bem como, as políticas educacionais precisam refletir um projeto de educação que retrate as necessidades dos brasileiros para o desenvolvimento social, cultural e democrático. Apenas 48% dos jovens entre 15 e 17 anos estão no Ensino Médio, sinalizando que a maioria continua no Ensino Fundamental (BRASIL, 2009).

Apesar de considerarmos os instrumentos norteadores das políticas como inovadores, esses tendenciam ao atendimento dos órgãos internacionais, classificando-se como instrumentos monitoradores, avaliadores a serviço da lógica mercadológica. Essa característica tem reforçado a trajetória histórica que impede a mudança para a qualidade concreta da educação. Com isso, temos a “mercadificação de tudo”, na qual os direitos da classe trabalhadora são suprimidos e as políticas são fragmentadas. Assim, a meritocracia cooperativa é superada pela meritocracia competitiva (PERONI, 2009).

Dos anos 1980 aos dias atuais, não temos como negar a existência de um Estado de direitos universais, porém o Estado age em atendimento às exigências das imposições capitalistas. Os direitos já conquistados cederam lugar à naturalização do possível, cabendo ao Estado somente gerenciar as políticas (VIEIRA, 2001).

A compreensão das ideologias dominantes contidas nas políticas educacionais implica uma investigação do que está posto nas reformas educacionais para a América Latina. Simultaneamente a esta investigação, torna-se indispensável analisar os encaminhamentos do Banco Mundial à política educacional dos países periféricos. A estratégia do Banco Mundial é dominar o mercado através da educação. Para tanto, o referido banco não se contenta somente em propor as diretrizes para a educação. Sua meta é também acompanhar a realização de tais diretrizes, controlando os resultados das avaliações (LEHER, 2014).

De acordo com Werle (2001), as avaliações de larga escala presentes no Brasil há mais de vinte anos fazem parte de uma determinação internacional. Assim, as políticas de avaliação têm objetivos para além da geração de números e do estabelecimento de comparações, atendendo às estratégias gerencialistas e modernistas de racionalização dos resultados determinadas por quem detém o controle dos meios de produção.

Os profissionais da educação têm se esforçado para atender às determinações estabelecidas pelos sistemas de avaliação. Recebem e partilham nas escolas uma forte pressão que chega de forma articulada pelos diversos níveis do sistema de ensino. Diante da situação, os educadores reorganizam estratégias de melhoria dos resultados, manifestam preocupação e tentam revitalizar as propostas pedagógicas das unidades de ensino, enquadrando crianças, adolescentes e jovens na fôrma dos indicadores ideais.

Nesse contexto, os diretores são incumbidos do paradoxo da administração escolar, pois de um lado há “uma administração escolar que, ao buscar realizar os objetivos da escola, funda-se nos princípios e métodos da administração geral; de outro, apresenta-se a escola como formadora de sujeitos históricos, com objetivos incompatíveis com a dominação” (PARO, 2009, p. 459).

Diante do exposto, temos dois caminhos a serem percorridos: o da construção do conhecimento e o do imediatismo, do retorno urgente. Esse último caminho tem sido o mais utilizado, pois através dele aliviamos as tensões, inclusive sobre as decisões pedagógicas, atendendo a algo que nos foi imposto, mesmo sem ter a clareza da proposição.

O Neoliberalismo, a Globalização e a Reestruturação Produtiva redefiniram novos conceitos. Com isso, o capitalismo consolidou a ilusão de igualdade sobre a exploração das desigualdades. A soberania popular tem lutado para aumentar os direitos e as conquistas alcançadas, porém os empresários controladores da força monetária têm postergado esse processo. Tais empresários controlam as escolas públicas mantidas com recurso público. Para tanto, disponibilizam projetos sociais que se propõem a auxiliar na melhoria dos indicadores educacionais, embutindo, porém, os reais objetivos. Dessa forma, sonham impostos em nome de tais projetos e assumem o controle do que nós educadores poderíamos fazer no interior das instituições de ensino (VIEIRA, 2007).

Ainda de acordo com Vieira (2007), o capital vem operando por meio do Estado e inculcando profundas transformações na educação da classe trabalhadora. O ensinar está limitado ao uso de livros didáticos. Em lugar do conhecimento, veiculam-se descritores e competências fundamentais para as avaliações de larga escala. Dessa feita, as políticas se restringem a viabilizar dados, mesmo que se perca o foco do ensino e que a dimensão da aprendizagem seja esvaziada e o fazer docente fracassado.

Peroni (2003) enquadra o Estado com a função de cada vez mais desenvolver o papel de perpetuador da ordem social vigente. Assim, quanto mais impositivas forem as decisões políticas, menos democráticas elas serão.

Compreendendo a educação como um direito constitucional, que está fundamentada nos princípios democráticos da liberdade, igualdade e legalidade e que objetiva assegurar o acesso e a permanência à educação pública enquanto direito essencial à cidadania embasamo-nos na Constituição Federal de 1988, na Emenda Constitucional nº 14 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96. A partir dessas leis maiores são criados os demais dispositivos, dentre eles, leis complementares, resoluções, decretos e pareceres.

O Projeto Professor Diretor de Turma – PPDT foi instituído formalmente pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará, como instrumento impulsionador das demandas sociais e educacionais. Por outro lado, precisamos analisar o que tem de democrático na essência do PPDT, quais as suas influências na formação e na atuação dos professores, como vem se desenvolvendo no cotidiano escolar e o que pensam os profissionais acerca dessa política.

As demandas da sociedade impulsionam a criação de leis que por sua vez visam dar um retorno à sociedade. Com base na legislação educacional desencadeou-se o processo de universalização do ensino médio em caráter nacional, influenciando as políticas estaduais como referencial de continuidade e legalidade.

O Projeto Professor Diretor de Turma foi construído a partir das bases legais destes princípios maiores através de lei complementar. As leis atuais do ensino médio cearense recebem as influências dos PCNEM, os quais foram elaborados em consonância com a atual LDB. Com base nos PCNEM, os estados brasileiros criaram seus instrumentos legais, objetivando a normatização, a implantação e a regulamentação de planos e projetos voltados à educação.

No caso do Ceará, foi criada a Lei 14.190/2008, para dar suporte legal ao Programa Aprender pra Valer, da Superintendência Escolar da Secretaria da Educação do Estado do Ceará. Essa lei viabilizou estratégias de acompanhamento e monitoramento da gestão escolar com foco na área pedagógica para a melhoria da aprendizagem (LIMA, 2014b).

Outro instrumento criado pelo governo cearense foi o Projeto de Reorganização Curricular do Ensino Médio Noturno, elaborado em 2011 e depois transformado em projeto de lei com aprovação em 2012. Para tanto, o governo estadual utilizou-se do Parecer 5/2011 do Conselho Nacional de Educação (CNE), instrumento legal responsável pela atualização das Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (DCNEM).

As DCNEM foram aprovadas na Câmara da Educação Básica (CEB), por meio de parecer que orientou para a necessidade de organização do Ensino Médio Noturno, com adequação à realidade. Esses princípios legais contribuíram para a implantação do Projeto Professor Diretor de Turma nas escolas da rede estadual de ensino cearense.

A proposta de reorganização do ensino médio cearense trouxe como estratégia de melhoria dos resultados a revitalização do projeto político-pedagógico do ensino médio. Uma das mudanças propostas na organização curricular foi a implantação da semestralidade nas escolas com matriz unificada. Em atendimento a essa nova estruturação do ensino médio no Ceará, inseriu-se a ação de acompanhamento personalizado dos estudantes, o que se deu através do Projeto Professor Diretor de Turma. Dessa feita, decorreu a normatização do PPDT, através da Portaria 882/2010, que estabeleceu as normas de lotação dos professores atuantes no PPDT nas escolas que aderissem ao Projeto.

O PPDT no ato de sua implantação apresentou em suas bases os princípios da razão e da emoção e teve como principal objetivo a desmassificação da escola pública.

Propôs-se a construir uma escola que assegurasse o acesso, a permanência, o sucesso e a formação integral e profissional do ser humano (CEARÁ, 2013b).

Nessa perspectiva, o PPDT se caracteriza

[...] fundamentalmente, por conhecimento aprofundado e sistematizado do aluno a partir do desenvolvimento de um trabalho cooperativo, que oportuniza aos professores conhecer as problemáticas que fazem parte do cotidiano da sala de aula e implicam diretamente no desempenho escolar e no projeto pedagógico da escola (CEARÁ, 2011, p. 19).

Em sua concepção, o referido projeto priorizou a realização de um currículo criativo, sintonizado com as demandas sociais contemporâneas. O PPDT aponta para um currículo fomentador do diálogo com a juventude, superando o currículo de concepção fragmentada, que prioriza formações específicas baseado em competências comportamentais.

Conforme os PCNEM, a reforma curricular do ensino médio contempla um currículo que deve priorizar os conteúdos e as estratégias de aprendizagem que capacitem o ser humano em três dimensões: a vida em sociedade, a atividade produtiva e a experiência subjetiva (BRASIL, 2000). Essa abrangência formativa incorporou como eixos estruturais da educação para atender às necessidades da sociedade contemporânea os pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver, aprender a ser (DELORS, 2012).

Esses eixos deram suporte à nova proposta de organização curricular para o ensino médio. São eixos de base histórico-cultural e epistemológica. Assim, as disciplinas são trabalhadas com significado a partir do conceito de aprender a aprender, numa perspectiva de formação integral, visando à preparação para toda a vida.

Nesse sentido, o PPDT tem contribuído para a consolidação da identidade do ensino médio como a última etapa da Educação Básica, partilhando dos preceitos da escola unitária, favorecendo o direito de acesso e a permanência com sucesso escolar. Esses direitos são fios condutores da base nacional do currículo enquanto guia de orientação das escolas públicas brasileiras. O Plano Nacional de Educação (2011 a 2020) também se posicionou no sentido de ampliação de escolas em tempo integral, prevendo metas e ações para a universalização do ensino médio até o término de sua vigência.

O Projeto Professor Diretor de Turma se posiciona como uma estratégia viabilizadora das metas e ações planejadas a médio e em longo prazo. Assim, são objetivos do Projeto Professor Diretor de Turma:

- Favorecer a articulação entre os professores, alunos, pais e responsáveis, buscando promover um trabalho cooperativo, especificamente,

entre professores e alunos, no sentido de adequar estratégias e métodos de trabalho.

- Tornar a sala de aula uma experiência gratificante, em que todos os professores da turma, familiares, gestão, comunidade escolar, com respectivas parcerias, unam-se com o objetivo de proporcionar uma educação que vise a excelência.
- Manter a assiduidade dos alunos, estimulando sua permanência na escola e elevando o grau de sucesso da aprendizagem.
- Oferecer uma educação sustentável que contemple a formação cidadã do educando, estimulando sua participação na vida social, com a tomada de consciência dos problemas que afetam a humanidade.
- Motivar os alunos para aprendizagens significativas e encorajá-los a ter perspectivas otimistas quanto ao seu futuro pessoal e profissional (CEARÁ, 2011b, p. 2).

Para o alcance desses objetivos, o PPDT busca desenvolver três funções no interior das escolas: controlar a disciplina dos estudantes, coordenar o ensino para o êxito das aprendizagens e estreitar as relações com a família dos alunos.

O desenvolvimento do PPDT se ampara nos quatro pilares da educação (DELORS, 2012):

- Aprender a conhecer – parte de uma cultura geral, ampla, complexa, oportunizando um trabalho em profundidade, considerando a aprendizagem ao longo da vida.
- Aprender a fazer – favorece o desenvolvimento de competências que capacitem os jovens a enfrentar as situações cotidianas, a resolução de problemas, favorecendo a autonomia nas diversas experiências sociais e no mundo do trabalho.
- Aprender a viver juntos – desenvolve com os jovens as competências necessárias para a superação de conflitos. Trabalha o espírito cooperativo, prepara para a partilha, agregando valores e respeito mútuo na tolerância e no pluralismo de ideias.
- Aprender a ser – desenvolve a personalidade autônoma de responsabilidade pessoal e profissional, compreendendo as potencialidades de cada indivíduo.

Os pilares da educação propostos por Delors (2012) são o sustentáculo do PPDT. Com isso, o estudante é constantemente desafiado a desenvolver as competências cognitiva, produtiva, social e pessoal. Ao professor diretor de turma cabe a tarefa de questionar e oferecer possibilidades para que o estudante busque desenvolver o conhecimento. Com isso, o diretor de turma faz a mediação e favorece a aprendizagem.

A estrutura de organização e operacionalização do PPDT conta com o apoio de uma célula de coordenação geral na SEDUC, das Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação – CREDEs e dos profissionais nas unidades de ensino. As

ações são planejadas no Calendário Norteador do Projeto. O calendário contempla o tipo de ação, o responsável por ela e o período de realização.

Em sua carga horária semanal, o professor diretor de turma, tem cinco horas reservadas para o desenvolvimento das tarefas do PPDT: uma hora é utilizada para a aula de formação para a cidadania e as outras quatro são utilizadas para organização dos instrumentais (dossiê e portfólio), atendimento a pais e/ou responsáveis e estudo orientado (CEARÁ, 2012). A carga horária destinada ao professor diretor de turma é pequena frente à quantidade de tarefas que ele tem para realizar, deixando-o, portanto, sobrecarregado.

O PPDT se desenvolve por meio de algumas estratégias e/ou práticas pedagógicas, tais como:

- **Portfólio** – constituído por dez documentos, contendo informações sobre o atendimento dos alunos. Fica à disposição para consulta pela gestão da escola, pelos superintendentes das CREDEs e demais pessoas autorizadas pela escola. Os documentos são: ficha biográfica do aluno; autoavaliação global; comprovantes dos comunicados a pais/responsáveis sobre horário de atendimento; registro de avaliação; registros de atendimento a pais/responsáveis; registros de atendimento a estudantes; comprovante de comunicados de reunião; informação sobre o apoio pedagógico; registro de intervenção indisciplinar e informação aos pais ou responsáveis pelo aluno sobre a aula de campo.
- **Dossiê da turma** – composto por dezesseis documentos: horário do professor diretor de turma; horário da turma; calendário escolar; registro fotográfico da turma; mapeamento da sala; caracterização da turma; convocatórias de reuniões; atas de reuniões; registros de ocorrências diversas; registros de construção de dossiê; formação para a cidadania; avaliação; coleta de informações para avaliação; projetos da turma; relatórios de aulas de campo e legislação educacional.
- **Formação para a Cidadania** – baseada nos pilares da educação (aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser), é voltada aos estudantes com o objetivo de desenvolver a educação atendendo ao princípio da cidadania. As aulas fazem parte da área curricular transversal e contemplam atividades individuais, coletivas, em sala de aula, na escola e com a comunidade. Para tanto, são utilizados

vídeos e dinâmicas que levam os estudantes a uma reflexão sobre si, sobre o outro e sobre o meio em que vivem. Tem metodologia flexível, adequada ao grupo e/ou ao responsável pelo desenvolvimento das atividades.

- **Controle da infrequência** – desenvolvimento de ações, planos e projetos visando ao retorno do estudante à sala de aula. Para tanto, são utilizadas parcerias com alguns programas e projetos: Rumo à Universidade; Aprendizagem Cooperativa; Geração da Paz; ENEM chego junto, chego bem.
- **Filmes e vídeos** – são disponibilizados aos professores para serem trabalhados na formação para a cidadania. Os docentes escolhem trechos de filmes e analisam com os estudantes.
- **Reunião Bimestral do Conselho de Turma** – objetiva analisar o perfil geral da turma e acontece antes do final de cada bimestre. Vários documentos são utilizados antes, durante e depois da reunião, que conta com as presenças do diretor de turma, do coordenador do projeto, do diretor escolar, de todos os professores da turma, do representante de pais, do líder e do vice-líder.
- **Sistema Diretor de Turma** – informatização dos instrumentais do dossiê da turma, que pode ou não ser impresso e integra-se a outras práticas pedagógicas da escola.

De acordo com Lima (2014b), o Projeto Professor Diretor de Turma teve o seu nascedouro em Portugal, chegando ao Brasil em 2007, com a apresentação sobre a experiência das escolas portuguesas no XVIII Encontro da Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação – ANPAE. Na ocasião, participavam do evento gestores dos municípios de Canindé, Eusébio e Madalena. Tais gestores aderiram à proposta e iniciaram o desafio.

No primeiro semestre de 2008, a ANPAE apresentou a experiência à Secretaria de Educação do Estado do Ceará. Essa aderiu à proposta, implantando-a no segundo semestre do mesmo ano em 25 escolas profissionais com jornada em tempo integral. Em 2009, a SEDUC ampliou o desenvolvimento do projeto para 51 escolas de tempo integral. Em 2010, expandiu a todas as escolas da rede regular do Ensino médio e às turmas de 9º ano do Ensino

Fundamental, desde que as escolas desejassem aderir. Com isso, das 527 escolas estaduais, 444 aderiram ao projeto. Esse total somado às 51 escolas de tempo integral chegou ao montante de aproximadamente 500 escolas trabalhando com o PPDT. Esse número foi crescendo gradativamente e, atualmente, o projeto está presente em todas as escolas de ensino médio (CEARÁ, 2011b).

Em Portugal, a experiência do Diretor de Turma teve início em 1960. O projeto ocupou o centro da dimensão pedagógica, interligando profissionais, escola e família. Nos anos de 1960 a 1968, Portugal aprovou o Estatuto do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário pelo Decreto nº 48/572/68. No referido ato legal, a ênfase recaiu sobre o diretor de classe/diretor de ciclos, regulamentado pelo Decreto Lei Nº 38/812, que dispôs sobre o controle da disciplina do aluno. No ano de 1977, Portugal regulamenta o conselho pedagógico com ênfase ao cargo de Diretor de Turma que passa a assumir funções na área pedagógica. No ano de 1985 cria através da Portaria nº 335/85, o cargo de subcoordenação do Diretor de Turma. Essa portaria teve como propósito diminuir o elevado número de Diretores de Turma. Deprendemos que houve avanços e recuos nas funções do cargo Diretor de Turma na trajetória portuguesa (TORRES, 2007).

3.3 DIRETOR DE TURMA: MEDIADOR DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM

O termo Diretor de Turma surgiu em Portugal, definido pelo Decreto Lei nº 38/812, inicialmente como diretor de classe, depois normatizado por meio de portaria nº48/578 para Diretor de Turma. Quando da implantação do Projeto Professor Diretor de Turma no Ceará prevaleceu a nomenclatura Professor Diretor de Turma, conforme Portaria nº 882/2010 – SEDUC/GAB, que dispõe sobre a lotação do professor diretor de turma nas escolas de ensino médio.

Percebemos uma semelhança entre a experiência portuguesa e a experiência cearense tanto nas dimensões de atuação como também nas atribuições e perfil do docente. Na experiência do Ceará, o propósito governamental buscou aproximar as atribuições do diretor de turma à direção geral, à gestão pedagógica e à família.

O referido projeto está em diálogo com três dimensões complexas. A direção recebe forte pressão social para dar resultados positivos e imediatos. A gestão pedagógica requer formação contínua, bom acompanhamento dos processos de ensino e aprendizagem, bem como o constante desafio das inovações midiáticas e tecnológicas. A família no contexto

atual vive as consequências das desigualdades sociais, em um mundo competitivo e de incertezas.

A escola e sua gestão precisam dar conta de inúmeras atribuições: articulação dos professores, encaminhamentos pedagógicos, situações conflituosas entre estudantes, prescrições burocráticas e administrativas, presença efetiva na comunidade escolar e local, desenvolvimento de um currículo inovador, formação dos estudantes numa perspectiva integral para o exercício pleno da cidadania. Essas ações e tantas outras são urgentes e, geralmente, acontecem de modo concomitante. Qual caminho seguir? Executar as providências imediatas ou desenvolver o caminho da produção de conhecimento para a emancipação social e cultural dos estudantes e dos profissionais envolvidos neste processo?

Nesse contexto de demandas cotidianas, a escola não pode perder o seu foco que é perseguir a aprendizagem significativa de seus estudantes. O Professor Diretor de Turma (PDT) surge como elemento favorecedor desse processo, pois desenvolve uma relação de proximidade com uma turma específica de estudantes. Assim, o PDT desempenha várias funções na escola, quais sejam:

- Mediar o relacionamento entre os alunos de sua turma e os demais professores;
- Disponibilizar-se a atender aos alunos, pais ou responsáveis, professores e núcleo gestor da escola;
- Promover um ambiente facilitador do desenvolvimento pessoal, cognitivo e social dos alunos.
- Elaborar e organizar o Dossiê de sua turma;
- Lecionar a Formação Cidadã;
- Acompanhar o Estudo Orientado;
- Organizar e presidir as Reuniões do Conselho de Turma (intercalares e bimestrais) que fornecem aos educadores um diagnóstico pormenorizado da turma e tem um caráter avaliativo (CEARÁ, 2011b, p. 2).

O professor diretor de turma assume várias responsabilidades, atuando junto à direção geral da escola, lecionando em sua disciplina e lidando com os demais professores, os alunos e seus familiares, além dos representantes de segmentos sociais que também participam da comunidade escolar.

Para o desenvolvimento de várias competências, o PDT precisa ter um perfil de liderança e motivação, pois faz um trabalho de mediação, encaminha as decisões do currículo, anima as práticas pedagógicas destinadas à formação dos estudantes e dos profissionais com os quais lida diretamente na escola.

As diretrizes da Secretaria da Educação do Estado do Ceará definem como perfil ideal para atuar no PPDT, o professor responsável, líder, incentivador, ativo, sensível, prudente e determinado com a causa educacional (CEARÁ, 2013b).

De acordo com Clemente e Nunes (2013), para além das inúmeras exigências definidas no perfil do diretor de turma, uma de suas características principais é o exercício da escuta. É preciso saber ouvir para que se desenvolva bem o papel de articulador das diversas situações que emanam em uma sala de aula. A aprendizagem do estudante é o grande foco do trabalho de articulação/mediação com a família, os gestores, os pares e os demais agentes da instituição escolar.

Nesse sentido, o diretor de turma é uma temática contemporânea e ao mesmo tempo uma figura complexa, pois encara uma realidade caótica. Contudo, este profissional não deve ser visto como uma figura de super poderes, mas como um educador, cuja colaboração com o processo de formação deve sobrepor-se às orientações de eficiência (CLEMENTE; MENDES, 2013).

O aspecto da liderança no ambiente educacional não é de fácil concretização. Para enfrentar as demandas impostas pelo sistema da educação, cada vez mais regulador e controlador dos planos e projetos escolares, persistindo o objetivo de êxito no ensino e na aprendizagem, o diretor de turma assume uma função desafiante. O diretor de turma não esgota suas atribuições em suas competências diretas, pois na prática desempenha funções de agregador e conciliador da turma. Assume a figura de gestão imediata e é cobrado pelos órgãos governamentais a solucionar problemas que têm consequência no desempenho escolar dos estudantes (CLEMENTE; MENDES, 2013).

A política governamental incentiva a aproximação do diretor de turma à realidade dos alunos e ao mesmo tempo lhe confere novo papel, ou seja, orientar a turma. Nesse sentido, dois fatores são essenciais ao diretor de turma, além das qualidades pessoais e profissionais, aproximar-se dos pais e garantir a sua participação nas ações da escola, bem como, uma formação específica para atuação no cargo.

Segundo Favinha, Góis e Ferreira (2012, p. 8-9), “Em Portugal a figura do diretor de turma tem sido colocada no centro do trabalho de coordenação pedagógica a desenvolver com os alunos para promover o sucesso educativo, tornando-se num líder pedagógico dos seus pares e interligando a escola e a família”. Do mesmo modo, existem muitos diretores de turma no Estado do Ceará, alguns com pouca experiência, outros mais experientes, porém ambos assumem um papel crucial na coordenação pedagógica de uma turma específica de estudantes.

O contexto educacional exprime os aspectos sociais, econômicos, políticos e culturais, os quais devem ser considerados, pois são determinantes para o êxito da almejada qualidade da educação. Nos dias atuais ainda encontramos na rede estadual de ensino, o gargalo das contratações de professores temporários. Com isso, muitos professores cearenses vivenciam anualmente o conflito da continuidade ou da descontinuidade nos quadros de lotação. Considerando que alguns destes profissionais são atuantes no PPDT, isso interfere diretamente na consolidação dos processos de ensino, no fazer pedagógico e no pleno desenvolvimento do Projeto junto à unidade de ensino.

Com as reformas pós década de 1990, as mudanças em torno do currículo direcionam para as competências, a interdisciplinaridade, o multiculturalismo, a contextualização de conteúdos, dentre outros fatores presentes na escola. Aliam-se a essas questões as características do perfil do professor diretor de turma, que muitas vezes não tem o tempo necessário para preparar-se para essa demanda. Isso se dá, sobretudo, em virtude do grande contingente de docentes cearenses que passaram a ocupar o cargo de professor diretor de turma, conforme os dados disponibilizados pela Secretaria de Educação do Estado (CEARÁ, 2011b). Nesse sentido,

No caso do director de turma, este saber especialista decorre da sua condição de professor e não da condição de gestor pedagógico intermédio pois, como é sabido, a inexistência de formação adequada para o exercício do cargo é uma realidade que perpassa todos os modelos de gestão das escolas, até à actualidade (SALGUEIRO, 2010, p. 40).

Nessa perspectiva, o professor diretor de turma precisa aprofundar seus conhecimentos, dominar as políticas educacionais que chegam às escolas, no sentido de avaliar e perceber o que tais políticas exigem do seu trabalho, a fim de que o professor não seja o único a arcar com responsabilidades que muitas vezes não pertencem somente a ele.

É interessante um processo de formação contínua aos diretores de turmas, bem como a outros professores para que também sejam formados para futuras substituições no exercício do cargo. As formações devem orientar as decisões, o acompanhamento pedagógico e preparar para o desempenho de atuação junto ao conselho de turmas (FAVINHA; GÓIS; FERREIRA, 2012).

O professor diretor de turma promove o debate coletivo em favor da turma, atua como gestor do currículo e pode ser também o motivador das inovações curriculares, propondo a aprendizagem significativa da turma e intervindo na resolução de problemas. Tais

atribuições designam ao professor diretor de turma o papel de articulador, mobilizador, formador e dinamizador dos processos de ensino e de aprendizagem.

Diante do exposto, evidencia-se que o professor diretor de turma necessita de preparação e qualificação para desenvolver suas competências. A função é desafiante, recaindo sobre esse profissional uma enorme responsabilidade para exercer tal cargo. Para tanto, três dimensões são indispensáveis ao professor diretor de turma: a qualidade como pessoa, como técnico especializado e como orientador. Isso requer de tal professor um perfil de dedicação, diálogo, negociação e sensibilidade para administrar conflitos, o que compõe o seu perfil de líder natural para o exercício do cargo (CLEMENTE; MENDES, 2012). Sobre a necessidade de formação especializada,

Ora, é exactamente a inexistência de uma preparação específica para o exercício de funções de gestão intermédia que impede o director de turma de lançar mão do poder cognoscitivo para se impor junto dos seus pares. E este constrangimento fragiliza a sua condição de líder. Consta-se uma evidente dissonância entre o discurso oficial sobre a relevância desta estrutura pedagógica intermédia e as condições efectivas para o seu desempenho (SALGUEIRO, 2010, p. 30-31).

Portanto, desempenhar as funções do cargo professor diretor de turma é realmente um desafio complexo, que requer formação contínua, pesquisa e investimento para o alcance das condições de trabalho. O professor diretor de turma precisa de apoio, valorização e um clima salutar, que favoreça o respeito entre os profissionais, a comunidade escolar e a local.

Diante dos motivos elencados e das atribuições inerentes ao cargo, podemos perceber o enorme desafio para o exercício do cargo de professor diretor de turma. Os docentes, de uma maneira geral, estão em constante processo de formação para que exerçam bem a sua tarefa. No caso específico do PDT, fica ainda mais evidente a necessidade de uma contínua formação, posto que preside uma turma, se relaciona com seus pares, com a direção e a coordenação pedagógica da escola, com os estudantes e seus familiares.

A proposta do projeto requer desse profissional, compromisso e disponibilidade, qualificação e capacidades emocionais equilibradas para administrar, intervir e resolver situações inusitadas, conflitantes e desafiadoras do cotidiano escolar. Antes de ser diretor de turma o professor é uma pessoa e como todo ser humano apresenta emoções e fragilidades. Para tanto, os professores buscam nas formações o aprimoramento de suas funções.

O percurso dos professores investigados demonstra atitudes comportamentais de amadurecimento profissional na caminhada das formações. São graduados em Química,

Biologia, Física e Letras, que iniciaram a carreira docente com pouca formação pedagógica e durante o desenvolvimento da carreira foram alargando a dimensão formativa.

Alguns dos professores diretores de turmas, sujeitos dessa pesquisa, disseram ter concluído a graduação ao mesmo tempo em que faziam cursos de extensão. Há relato de mudança de curso pelas condições adversas enfrentadas pelo professor que o impediram de desenvolver a formação pretendida. Tais profissionais veem na formação a possibilidade de melhoria da atuação docente e buscam participar dos momentos formativos apesar das dificuldades em conciliar os horários e dias definidos com a sua carga horária.

Os diretores de turma se consideram com um perfil conciliador de conflitos e durante a experiência com o projeto desenvolveram ainda mais a capacidade de saber ouvir. Defendem a necessidade de formação específica e contínua para o projeto, como também, uma valorização financeira e o apoio de outros profissionais. Assim, de acordo com as necessidades apontadas pelos diretores de turma, uma parceria efetiva com Conselho Tutelar, Unidade Básica de Saúde e Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) ajudaria na resolução das situações mais desafiadoras, que requerem a intervenção de profissionais especializados.

Os problemas inerentes ao cargo do PDT poderão ser de fácil resolução ou de frustração, pois algumas vezes podem esbarrar em outras instâncias que vão além dos muros da escola, ultrapassando a contribuição e o controle do professor. Embora existam atribuições claras ao cargo, o cotidiano escolar é permeado por uma diversidade de problemas que às vezes requerem a intervenção de profissionais especializados. A desestrutura familiar, os casos de abuso sexual, fome, doenças, abandono, são problemas do cotidiano escolar vividos pelos diretores de turma constantemente. Os casos são registrados nos documentos de ocorrência.

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

e elevar às relações pessoais e profissionais, administrativas e de gestão sem a imposição do poder (FAVINHA; GÓIS; FERREIRA, 2012).

Dessa forma, cabe ao PDT a busca pelo desempenho de uma liderança flexível, intervindo com cautela, analisando o contexto, promovendo a cordialidade, o espírito de união em torno dos objetivos maiores que envolvem a instituição de ensino.

Além do contato com os pares, o diretor de turma deve manter uma relação cordial com os estudantes e seus familiares. Sabemos que as salas de aulas são bem heterogêneas, o que exige do referido professor uma habilidade para trabalhar com os estudantes que apresentam dificuldades de aprendizagem e/ou comportamentos difíceis, demandando acompanhamento/orientação e intervenção do diretor de turma.

O diretor de turma precisa administrar bem o seu tempo na escola, pois tem muitas atribuições: coordenar a gestão de sala de aula, procurar conhecer os estudantes, coletar informações, estar atento, fazer os registros seja no momento da aula ou em momentos específicos para o atendimento dos estudantes. Além disso, deve procurar avançar no conhecimento familiar, tendo em vista que esta relação está presente na vida estudantil e se apresenta de muitas formas.

De acordo com Clemente e Mendes (2013) quanto maior a capacidade de refletir mais profícuo será o sucesso da atuação do diretor de turma em todos os segmentos da escola. A liderança reside na compreensão de que os desafios do cargo estão diretamente ligados ao perfil de cada profissional. Um professor que exerce a escuta, tem liderança e carisma, pode ir bem mais além ao alcance dos objetivos e, possivelmente terá menos problemas no exercício do cargo.

O professor diretor de turma é o elo entre professores, gestão, técnicos administrativos, coordenação pedagógica, família e alunos. Na operacionalização, os problemas sempre existirão, seja no planejamento, na execução das atividades docentes ou no relacionamento com a comunidade local.

4 FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA E O CONTEXTO NEOLIBERAL

“A formação contínua precisa ser uma atitude, um valor constantemente presente de maneira articulada entre pedagógico e político-social. O conhecimento a ela vinculado deve apontar para a consciência do desenvolvimento profissional”.

(Maria Socorro Lucena Lima)

A formação de professores é um dos assuntos mais discutidos nas últimas décadas. Sacristán (2002) considera a formação de professores um investimento necessário e indispensável à inovação do sistema educacional.

A formação consiste na realização de uma atividade essencial para o desenvolvimento de outra (ALMEIDA, 2005). Mesmo diante dos avanços tecnológicos, o professor continua insubstituível por se tratar de uma profissão interativa e que requer atitude crítica.

O contexto do século XXI é marcado pelas fortes pressões vividas pelos professores. São situações avaliativas, formativas, organizacionais e estruturais de ordens diversas e burocráticas. Diante das atuais circunstâncias urge a necessidade de profundas reformas na sistemática de formação que atendam às reais necessidades da categoria, dos estudantes e da sociedade movida pelos inventos tecnológicos da informatização e da comunicação. Esta compreensão torna ampla a discussão sobre o desenvolvimento da formação, da atuação e da valorização da categoria.

Nesse sentido, “diante dos desafios postos à sociedade e, conseqüentemente, à educação e, em especial, à escola, a formação contínua é apontada como um caminho para a articulação teoria e prática com vistas a garantir a tão difundida qualidade da educação” (MARTINS, 2014, p. 70).

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

Segundo Almeida (2005), os professores precisam se desenvolver socialmente, institucionalmente e pessoalmente. Socialmente, aprendendo a conviver com alunos, pais e

comunidade local no cotidiano da escola. Institucionalmente, participando dos rumos políticos e pedagógicos da escola. Pessoalmente, rompendo com a cultura do isolamento, tomando decisões de caráter pessoal de modo mais intenso. Compreender a formação contínua na confluência entre a pessoa e o professor significa compreender os pressupostos da formação articulados entre a teoria e a prática.

A formação contínua ainda é impregnada de uma concepção tradicional, sendo entendida como uma compensação da formação inicial através de cursos, encontros, seminários. Tal modelo compreende um professor que participa e repassa as informações aos demais da área. Desta forma, não são consideradas a complexidade singular das escolas e o desenvolvimento dos sujeitos. Repassar informações é diferente de produzir conhecimentos. O modelo de formação inovador contempla a atualização dos conhecimentos superados pelo desgaste do tempo formativo e considera a própria escola como espaço dinâmico de inovações do currículo (FUSARI; FRANCO, 2005).

A prática cotidiana e a escola podem e devem ser consideradas como espaço de formação coletiva, pois favorecem o pensamento reflexivo e geram as possibilidades de autonomia no processo de formação contínua. Nesse movimento, os saberes da docência são produtores da identidade profissional do professor através dos saberes da experiência. O professor deve fortalecer a sua postura formativa, participar das decisões da escola, formular projetos, participar da elaboração do projeto pedagógico, valorizar os saberes didáticos e pedagógicos. Enfim, o professor desenvolve um trabalho de natureza intelectual, portanto, não deve se limitar somente a preparação de aulas, posto que nos dias atuais as demandas docentes foram alargadas (GHEDIN, 2005).

A formação contínua se caracteriza como um espaço de reflexão, de valorização do magistério, de diálogo com a vida do professor, tendo em vista o compromisso com a emancipação e a luta por uma sociedade mais justa. Martins (2014) e Nascimento (2011) revelam a importância de um processo de formação contínua que considere as necessidades e os desejos dos professores, pois são eles que enfrentam o cotidiano real das escolas.

Nessa perspectiva, compreendemos a formação contínua como um conjunto de atividades vivenciadas pelos professores, que favorecem a sua realização pessoal e profissional no sentido da preparação de sua atuação. Por outro lado, precisamos ter consciência das reformas empreendidas, da intencionalidade das propostas de formação contidas nas reformas e nas políticas de caráter formativo. Nesse contexto de crise do capital, com a forte presença de acordos internacionais, a educação é utilizada para atendimento dos

interesses políticos e econômicos, sendo transformada em mercadoria de valor consumista a ser adquirida conforme o poder aquisitivo dos sujeitos (LIMA, 2007).

A proposta de formação de professores apresentada em 1990, na Conferência de Jomtien e preconizada por Delors (2012) para o século XXI não condiz com a realidade dos professores brasileiros. Na sociedade contemporânea, as formações precisam se caracterizar por um modelo de superação das propostas que desvalorizam os professores, como a sobrecarga de trabalho e romper com a cultura do isolamento. Nesse aspecto, a formação contínua é necessária e deve ser fundamentada na pesquisa coletiva, no modelo de formar pesquisando e pesquisar formando (PRADA; FREITAS; FREITAS, 2010).

A formação de professores está demarcada na heterogeneidade da categoria docente, como também, na diversidade dos sistemas, nas disputas pela valorização profissional e nas políticas governamentais resultantes das reformas educacionais. Os educadores brasileiros não conseguem espaço nas decisões educacionais, sobretudo, quando as decisões são de cunho mais geral. O controle da educação está nas mãos dos grupos empresariais e dos órgãos internacionais (LEHER, 2014).

São órgãos controladores: o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), mais conhecido como Banco Mundial; Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o Fundo Monetário Internacional (FMI). O BIRD é originário de recursos de vários países do mundo. Já o BID é mantido com recursos dos Estados Unidos. Estes bancos são financiadores de projetos e políticas públicas dos países subdesenvolvidos e o FMI atende aos países que apresentam *déficit* orçamentário. Além destes órgãos existe o Federal Reserve (FED), órgão financeiro dos EUA, semelhante ao Banco Central de cada país.

Estes organismos internacionais passaram a se interessar pela educação com a finalidade de assegurar seus próprios interesses. Assim, tem se definido e monitorado o modelo educacional do Brasil. Nesta dimensão, os professores têm sido pressionados a um novo paradigma de educação, inserido no modelo de acumulação flexível. Essa nova realidade alterou o processo de formação dos professores, que passou a ser baseado na mentalidade da produção. Na lógica capitalista, as políticas neoliberais propõem ao professor uma função superficial, competitiva e dispersa. Isso tem uma forte consequência no trajeto formativo dos professores. O perfil do professor ao ser alterado também altera os rumos das formações e suas práticas (LIMA, 2007).

Nas propostas de formação são incutidas as ideias neoliberais por meio do pensamento político e econômico, induzindo os professores a contribuírem com as demandas

sociais da livre iniciativa, sem o tempo devido para um estudo aprofundado do que está sendo proposto nas unidades de ensino. As demandas educacionais são urgentes e necessárias. Com isso, desenvolvemos cotidianamente o que é proposto, sem tempo para refletir as consequências dos encaminhamentos que chegam às unidades formativas. Na alternância de projetos, a educação tem se mantido “dos acordos internacionais que se organizam as novas propostas de educação e de formação de professores, muitas delas voltadas prioritariamente para o saber prático, a profissionalização precoce, a fragmentação de valores e conhecimentos” (LIMA, 2007, p. 08).

A formação de professores está amparada legalmente na LDB Nº 9394/96, preconizada no Título VI, Artigos 61 e 62. A mesma LDB no Artigo 80, nos parágrafos 1º, 2º, 3º e 4º dispõe sobre a formação de professores em caráter a distância. Isso se caracteriza uma contradição para alguns profissionais. Já na compreensão de outros, a formação à distância constitui oportunidade formativa aos que não têm acesso à formação no ensino regular. Há que se relatar que tal oportunidade faz parte de uma luta histórica.

É importante termos a clareza das políticas de formação, analisar seus propósitos, para que assim, possamos nos posicionar diante das determinações impostas e que não são favoráveis ao pleno desenvolvimento da educação. Como exemplo, mencionamos as diretrizes do Banco Mundial enquanto representante dos órgãos internacionais, que privilegia as formações aligeiradas, com distanciamento da pesquisa para o favorecimento da mais valia. Isso evidencia as fragilidades entre os discursos oficiais e as políticas na prática. Nessa perspectiva,

O Banco Mundial tem promovido a educação à distância na formação dos professores como uma forma de reduzir os custos. De uma forma ou de outra, há consensos que dão conta de que os esforços e os gastos no decorrer da década não correspondem aos poucos resultados obtidos, privilegiaram-se visões instrumentais de aprendizagem orientadas a atender as necessidades mínimas antes das essenciais ou básicas (RODRIGUEZ, 2006, p. 81).

A formação contínua dos professores na atual LDB se configura como um direito essencial e necessário. Para tanto, a luta continua para fazer valer esse direito e exercermos nosso dever de formando. Diante das propostas de formações ofertadas aos professores nos últimos anos, apontamos inúmeras dificuldades de várias ordens. São dificuldades administrativas, pedagógicas, financeiras e com isso não conseguem estabelecer uma relação de afinidade, de consonância com a proposta formativa e a sua real necessidade. Falta estrutura física, apoio logístico, tempo e condições para o devido aproveitamento das

formações contínuas. Dessa forma, se estabelece certo grau de esvaziamento na lista de presença e nos resultados de aproveitamento.

Essa situação leva a um sentimento de incompletude, de eterno recomeço, o que provoca desmotivação e baixo aproveitamento dos processos formativos. A decorrência desses problemas está no cerne da lógica neoliberal: os professores são preparados para simplesmente participar das formações como uma exigência legal.

A participação docente em processos de formação como uma exigência legal fica mais evidente a partir da década de 1990, devido à implantação do desenvolvimento educacional a partir da ótica neoliberal, preconizando uma intensa qualificação em atendimento às necessidades da mão de obra.

Precisamos desnudar o caráter ideológico das formações, pois dessa forma, perceberemos as contradições e as reais intenções das políticas globalizantes. Os processos formativos emergidos do sistema capitalista direcionam-se à individualidade acima dos interesses da coletividade. Esse aspecto tem norteado as relações profissionais e sociais entre as pessoas, dificultando a participação dos professores de forma consciente enquanto agentes educacionais de transformação.

A formação não tem contemplado os desafios inerentes ao ensino e a aprendizagem, pois a educação está subordinada ao mundo da economia. Em vez das formações atenderem às necessidades da educação, elas estão para atender aos interesses do mercado. Os controladores da educação não propõem uma formação para a preparação do sistema de ensino, prevalecendo o princípio da lucratividade sobre a exploração dos recursos humanos. A força do capital determina a continuidade ou a descontinuidade das políticas de formação e dita o que deve ser trabalhado nos processos formativos. Se o capital precisa de mão de obra para realizar seu ciclo reprodutivo e concentrador, a educação ficará a serviço dessa função. Isso significa que os modelos formativos seguiram continuamente usando o trabalho do professor ao empreendimento produtivo (DEMO, 1992).

As mudanças no setor econômico advindas do neoliberalismo têm influenciado diretamente as instituições formativas e conseqüentemente os rumos das formações. Nas últimas décadas as propostas formativas têm buscado atender às demandas do sistema capitalista. Tais demandas atingiram todos os setores educacionais, desde a gestão, a docência, a regulamentação do regime de trabalho, tudo foi influenciado pelas novas demandas sociais (CASTRO; BRITO, 2013).

Os organismos internacionais, Banco Mundial, BIRD, BID, FMI, assumiram a posição de centralidade no processo da globalização capitalista. Sediados em Washington

passaram a comandar os países subdesenvolvidos e a se interessar pela educação. Dessa forma, se constituíram instâncias reguladoras das políticas educacionais, determinaram os empréstimos aos países mais pobres com alienação dos projetos e pacotes a serem contratados (SANTANA, 2008).

Ainda de acordo com Santana (2008), em 1990, o Banco Mundial emprestou ao Brasil o montante de um bilhão de reais para serem aplicados em políticas de enfretamento ao fracasso escolar, evasão e repetência. Tais financiamentos comprometem a autonomia dos países subdesenvolvidos que ficam subordinados aos países ricos, passando a desenvolver o que é determinado pelos relatórios técnicos dos gigantes da economia. Dessa forma, as características de flexibilidade, precarização, intensificação, dentre outras questões de origem neoliberal são repassadas implicitamente pelas políticas públicas educacionais.

O Banco Mundial impõe alguns aspectos à formação docente, tais como: redução de custos, visando à otimização dos recursos e a definição das metas; questão salarial e desempenho docente, enfatizando a meritocracia, ou seja, ganha mais quem fizer mais e melhor; otimismo pedagógico, como se fosse uma mera motivação aos docentes, mas sem oferecer as devidas condições de trabalho; concepção de luta positivista e de neutralidade, pregando o passivo envolvimento docente, pois professores alienados não produzem alunos questionadores; prioriza a educação básica em detrimento da educação superior, quando sabemos que para o pleno desenvolvimento da educação básica faz-se necessário a qualidade da educação superior; complementaridade da formação inicial, ênfase aos cursos de aperfeiçoamento pedagógico de curta duração. Por fim, o Banco Mundial critica os professores por qualquer iniciativa de luta da categoria ou articulação dos direitos profissionais. São rotulados de preguiçosos ou mal preparados por se enveredarem nas associações ou sindicatos em busca de organização da categoria (SANTANA, 2008).

Tais aspectos expressam as determinações dos organismos internacionais na política de formação dos professores. O sistema capitalista para manter a lucratividade incutiu inúmeras transformações no processo de formação, suprimindo funções do Estado, reduzindo-o à condição de Estado mínimo, ou seja, resumiu sua atuação a serviço do grupo mercadológico. Nesse movimento, a educação é utilizada como veículo acionador das expressões neoliberais e a formação contínua como uma exigência profissional do mundo atual.

Os novos direcionamentos do modelo formativo se baseiam na premissa do “aprender a aprender” (DELORS, 2012) no sentido de acompanhar os avanços tecnológicos, fortalecendo a luta para garantir uma vaga no mercado de trabalho e a dimensão da

competitividade, dentro da própria categoria profissional. Esse fator prejudica as projeções da coletividade, da organização e da unidade dos profissionais num projeto de superação das demandas educacionais.

O sistema passa a ideia de trabalho em grupo, de gerenciamento dos processos, de escolha das prioridades, mas na realidade essa lógica é meramente figurativa; tudo é monitorado para se fazer cumprir o que é definido no projeto neoliberal. Os controladores da educação pensam as reformas, programam e acompanham a sua execução.

Enquanto somos incentivados ao gerenciamento coletivo, a proposta determina o guia da competitividade. No cotidiano escolar passamos despercebido e, às vezes, não nos damos conta do real sentido das políticas que chegam até a escola. Somos orientados a desenvolvê-las, segui-las, sem conhecê-las com profundidade. Recebemos os pacotes de projetos e, em algumas situações, a gestão não faz adesão junto à comunidade, pois não há tempo para tanto. As propostas vão chegando, umas sobre as outras, às vezes até concomitante e as escolas desenvolvem ao mesmo tempo vários projetos, todos voltados à melhoria do ensino e no período das avaliações de larga escala os resultados não atendem ao esperado.

Diante da divulgação dos resultados, os docentes sentem-se desapontados e com sentimento de incompetência profissional. Essa é a lógica do sistema, fazê-los sentirem-se culpados, aceitando as coisas como elas são e não questionando os motivos do insucesso nas aprendizagens. Dessa forma, não questionarão os determinantes do insucesso e as suas reais condições de formação contínua e de trabalho nas escolas.

O trabalho do professor não está mais restrito às atividades em sala de aula. É preciso dedicar-se ao planejamento, à elaboração de projetos, à discussão coletiva do currículo e da avaliação. Tais exigências redesenham o trabalho do professor nas instituições de ensino e o docente assume múltiplas tarefas (CASTRO; BRITO, 2013).

Ser docente nos dias atuais implica estar em formação sistemática, ser protagonista de sua própria história, ter compromisso com a causa comum e, acima de tudo, ser um indivíduo crítico, transitando pelo ensino, pelas ações de extensão, pela gestão e pela pesquisa.

O professor precisa ser crítico, conhecedor do meio social, cultural e educacional para transformar as relações de explorações sociais e, dessa forma, romper com a exploração da categoria docente, contribuindo de maneira coletiva para o avanço nas conquistas da classe.

Dessa feita, o docente pode ampliar uma concepção de atuação no âmbito educacional tendo a certeza de suas reais funções sem acomodar-se com determinações mercadológicas e a exploração de sua profissão.

Para tanto, é preciso ter clareza de sua atuação e não se permitir ser um tarefeiro, mas agindo conscientemente, pois conforme afirma Martins (2014, p. 55):

A super exploração do trabalho docente a partir do capitalismo global faz com que o docente vivencie um processo de reestruturação produtiva, sendo responsabilizado por inúmeras funções, além da de ensinar. É preciso dar conta do manuseio de equipamentos tecnológicos, participar de conselhos, gerir recursos, dentre outras tarefas que lhe são impostas.

As consequências da política neoliberal foram gradativamente sendo absorvidas pela sociedade contemporânea, inclusive na escola, sem que professores e gestores façam questionamentos e muitas situações passam a ser vistas como algo natural no cotidiano escolar. Nessa conjuntura,

o professor assume uma identidade de múltiplas funções, o que demanda uma complexa formação, considerando a inicial e a contínua, estabelecendo conexos com o cotidiano do professor na escola, na interação reflexiva com os seus colegas como significativo momento de formação (MARTINS, 2014, p. 55).

Dessa feita, a abertura da economia e sua integração ao mercado mundial trouxeram mudanças significativas na vida das pessoas e no trabalho dos professores. Essas modificações também são direcionadas na legislação vigente em nosso país. Os órgãos administradores dos recursos financeiros precisam apresentar prestações de serviços juntos aos financiadores internacionais e, por isso, criam os mecanismos regulamentadores.

Seguindo essa lógica, na LDB nº 9394/96, em seu Artigo 13, verificamos uma ampliação das incumbências dos professores, quais sejam:

I – participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; II – elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; III – zelar pela aprendizagem dos alunos; IV – estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento; V – ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional; VI – colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade (BRASIL, 2013, p. 15).

A globalização econômica interfere inclusive na elaboração das leis que regem a educação em nosso país. Partindo de um princípio legal, o perfil do professor é alterado,

sendo a ele acrescentadas outras funções. Essa nova realidade aponta para a necessidade de repensar a contínua formação docente.

4.1 FORMAÇÃO CONTÍNUA: A ESCOLA COMO ESPAÇO FORMATIVO E O PROFESSOR FORMADOR COMO PESQUISADOR DE SI MESMO.

A escola é um espaço social que reflete as crises e os valores da sociedade onde está inserida. Os professores atuam nesse espaço na complexa tarefa de trabalhar valores e subjetividades em um determinado tempo e lugar. Para tanto, o professor precisa ser visto como um intelectual de processos contínuos e a escola como espaços de aprendizagens (LIMA, 2012).

Formar pessoas é um desafio constante da sociedade contemporânea e uma necessidade posta ao desenvolvimento humano, social e cultural. Os professores são profissionais com sua importância e suas incumbências específicas, ou seja, formar pessoas. Nesse processo de formar pessoas, o docente se compromete primeiramente consigo mesmo e depois com o outro, tendo a clareza das consequências de seus atos sobre os processos formativos dos educandos. Nessa perspectiva, não pode deixar de considerar o contexto dos espaços formativos. Vivemos numa sociedade complexa, repleta de contradições, perpetuada por inúmeras informações. Assim, “sirva-se quem precisar e do que precisar” e “faça de mim o uso que entender” (ALARCÃO, 2011, p. 14).

A escola é uma organização formal que está em movimento e sua finalidade vai além dos muros da sala de aula, desenvolve um currículo e nesse feito acontece a junção de vários processos. A escola é o espaço onde alunos e professores se desenvolvem intelectualmente, refletem, questionam, discutem as práticas, avaliam situações de aprendizagem e pedagógicas, enfim, promovem os processos de ensino e de aprendizagem (LIMA, 2012). Para tanto, se faz necessário um olhar atento aos movimentos da escola. Um olhar cuidadoso, para além das paredes, dos objetos e da estrutura física. O olhar sensível deve se voltar aos fatos, aos nexos e as relações que se estabelecem no movimento das pessoas no interior das instituições de ensino (LIMA, 2012).

A escola como organização social deve estar aberta à comunidade, criar espaços de aprendizagem para professores e alunos, transformando-se em um local de produção de conhecimento. Deve, portanto, dispor de um Projeto Político-Pedagógico construído coletivamente, não por representatividade, mas com a colaboração de todos que a fazem. Dessa feita desenvolverá uma gestão compatível com os princípios democráticos de forma

participada que envolva verdadeiramente as pessoas. Nesse sentido, as escolas se autodefinem com suas respectivas identidades institucionais, pois

As escolas que já perceberam o fenômeno começaram a funcionar como comunidades autocríticas, aprendentes, reflexivas. Constitui aquilo que chamei a escola reflexiva que se define como organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua organização, e se confronta com o desenrolar da sua atividade em um processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo (ALARCÃO, 2011, p. 39).

A formação da profissão docente acontece em duas dimensões: a formação inicial e a formação permanente no exercício da profissão. Ambas requerem profissionais qualificados para atender de forma competente a complexidade formativa exigida nos dias atuais (LIMA, 2007). Nessa perspectiva, é preciso refletir sobre quem cuida da formação do professor formador, tendo em vista que nem sempre o formador pode cuidar da própria formação. Dessa forma, ampliam-se cada vez mais os desafios dos professores que estão com a missão de formar docentes aptos a ingressarem nas incertezas da profissão.

Com base nos estudos de Lima (2007), compreendemos que a figura do professor formador ganhou notoriedade com a expansão dos cursos de licenciatura. A organização do magistério para a formação dos professores em nível superior favoreceu novas formas de acompanhamento à docência. A expansão dos cursos de pós-graduação, *lato e stricto sensu*, também impulsionou o avanço das experiências de professores formadores.

Essa expansão da pós-graduação é consequência do crescimento das graduações que têm avançado devido às políticas de incentivo, tais como: PRODOCÊNCIA, PIBID, dentre outras. O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação (PIBID) vem se tornando uma referência para os graduandos que desejam ingressar na docência na perspectiva de melhorias do ensino público.

O Programa de Consolidação das Licenciaturas – PRODOCÊNCIA também é uma ação que tem por finalidade o fomento e a elevação da qualidade dos cursos de formação para o magistério e se apresenta como uma inovação na perspectiva de valorização da carreira docente.

De acordo com Pesce e André (2012, p. 40), “A docência é uma atividade complexa e desafiadora, o que exige do professor uma constante disposição para aprender, inovar, questionar e investigar sobre como e por que ensinar”. As autoras abordam a necessidade de superação da racionalidade técnica, suscitadora da dicotomia entre a teoria e a prática.

Nas práticas pedagógicas atuais não há mais espaço para a formação que não considere a investigação da própria prática. Nesse sentido, o professor formador torna-se um pesquisador de si mesmo quando busca entender a própria história de vida. Na caminhada de vida e trabalho levanta hipóteses, realiza diagnóstico, mergulha na complexidade da docência, compreendendo a relação da pesquisa com a sua formação (LIMA, 2007).

O professor formador deve ser um estudioso da sua prática, um intelectual e um produtor do conhecimento, objetivando a reestruturação do desenvolvimento profissional. Dessa forma, define-se como verdadeiro parceiro nos processos de aprendizagens, delimitando um novo processo formativo. Assim, teremos formadores capazes de construir seus próprios entendimentos das reformas e das políticas educacionais do ponto de vista pessoal, profissional, político e social.

O professor formador ultrapassa as questões próprias da cópia, da imitação e da reprodução (DEMO, 1992). Para tanto, o professor formador precisa assumir uma postura de sujeito histórico crítico, que visa à produção de conhecimento.

Somente através da pesquisa, o professor formador ficará a frente de seu tempo, garantindo o princípio científico e educativo de intervenção na realidade. A pesquisa é a indicação certa para a superação da fragmentação curricular, da mera reprodução escolar, da dicotomia teoria e prática. A investigação, ao gerar conhecimento, favorece a transformação de uma dada realidade.

Alarcão (2001) trabalha com o conceito de professor investigador, considerando que a cultura de investigação é fundamental aos processos formativos com vistas ao desenvolvimento de atitudes e competências problematizadoras das práticas educativas.

Segundo Mizukami (2006), os formadores de professores devem ter conhecimento sólido e flexível; aprender a ensinar; desenvolver-se profissionalmente em crenças, valores e teorias; construir comunidades de aprendizagens; ter atitude investigativa; definir-se num processo contínuo e sistemático de aquisição do conhecimento apropriado ao contexto de mudanças. Assim, a formação do formador é concebida como um “processo continuado de autoformação – envolvendo dimensões individuais, coletivas e organizacionais – desenvolvido em contextos e momentos diversificados e em diferentes comunidades de aprendizagem constituídas por outros formadores” (MIZUKAMI, 2006, p. 3).

De acordo com Pesce e André (2012, p. 49)

a formação do professor pesquisador é uma proposta em construção, exigindo dos professores formadores a mesma competência delineada para o perfil do professor da educação básica: uma postura investigativa, que, ao

conhecer a realidade, possa agir de forma consciente e crítica para transformá-la e se transformar.

O professor formador enfrenta enormes desafios, não somente para exercer a sua função, mas para conseguir chegar ao exercício dessa função, pois “de maneira geral, não há preparação formal para o formador” (MIZUKAMI, 2006, p. 8). Dessa feita, esse profissional deve desenvolver o seu trabalho como um professor investigador, rompendo com as dificuldades mais profundas e ativando o princípio da criticidade, indispensável à compreensão das intencionalidades.

O formador de formadores tem o desafio de trabalhar com um público de realidades diversas. Nos processos de formação seja inicial ou contínua se apresentam comportamentos e interesses diferentes. Há formandos que buscam a profissão docente desde a formação inicial; outros que atuam na docência sem a formação devida, outros que desejam a formação docente para atuar em outra área. Há ainda, os que buscam o desenvolvimento do seu contínuo processo de aprendizagem e os que participam das formações por determinações institucionais. São pessoas que apresentam perfis diferenciados, com perspectivas variadas no mundo do trabalho e nas instituições escolares. Nesse sentido, o professor formador vai se definindo em sua autoformação para atender a essas especificidades.

4.2 FORMAÇÃO CONTÍNUA E ENSINO MÉDIO: O QUE DIZEM AS PESQUISAS

Pesquisamos nos bancos de dados as produções existentes sobre a nossa temática. Mapeamos as produções encontradas, fizemos uma seleção do que nos interessava e organizamos os resultados obtidos. De posse dos resultados, analisamos cada trabalho, destacando o propósito do pesquisador, a metodologia utilizada, os teóricos e o que realmente foi elucidado por cada autor. Concluída essa fase, tivemos uma visão geral dos trabalhos encontrados, como também, por outro lado, confirmamos a escassez de pesquisas diretamente relacionadas ao Projeto Professor Diretor de Turma.

Nossa expectativa inicial era a de encontrar muitos trabalhos, tendo em vista a rápida expansão do referido projeto no Ceará. Porém, só encontramos muitas pesquisas em Portugal, nascedouro do PPDT. Quanto à pesquisa, nos detivemos nas produções existentes no portal da CAPES, na UECE, na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), e nos CDs do ENDIPE. Este foi o percurso trilhado para trazermos as contribuições desse estudo.

Antes de iniciar a busca, definimos os descritores a serem utilizados. A princípio, pensamos: Formação docente, Formação Continuada e Ensino Médio. Seguimos a trilha dos

trabalhos existentes sobre a temática pesquisada. Começamos a pesquisa na própria casa, ou seja, pesquisamos a Universidade Estadual do Ceará – UECE. Constatamos a existência de seis dissertações sobre Formação continuada. Não encontramos teses devido o primeiro curso de doutorado ainda estar em andamento. Investigamos desde a primeira turma até a última turma concluída do curso de mestrado. Ao ler os seis resumos, constatamos se tratar de formação continuada, porém, não contemplando diretamente a nossa temática.

Continuamos a busca no portal da CAPES. A primeira consulta rendeu 73 produções. Em seguida, substituímos a expressão “Formação Docente” por “Formação de Professores” e mantivemos inalterados os demais descritores. Essa mudança favoreceu encontrar mais trabalhos. Os resultados nos proporcionaram 143 estudos, ampliando consideravelmente o universo da pesquisa. Num segundo momento, alteramos mais uma vez os descritores. Substituímos “Formação continuada” Por “Formação contínua”. Desta vez, obtivemos menos trabalhos, apenas 45. Assim, também experimentamos na BDTD e os resultados foram semelhantes. Diante das experimentações, optamos por manter os descritores que mais ampliaram o universo pesquisado, decidindo por: “Formação de Professores”, “Formação continuada” e “Ensino Médio”.

Pesquisamos na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), do Ministério da Ciência e Tecnologia. Por fim, realizamos a busca nos CDs do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE. Investigamos os encontros XIV, XV, XVI e XVII, considerando o recorte temporal do PPDT, o qual vai de 2008 aos dias atuais. No ano de 2008 ocorreu a implantação do PPDT pela Secretaria da Educação do Estado do Ceará e o início da formação continuada destinada aos professores participantes do projeto. Apresentamos a seguir quadros com os extratos dos resultados.

Quadro 1 - Síntese: CAPES

Ano de publicação	Artigos	Dissertações	Teses	Formação Continuada de Professores/EM	
				Dissertação	Tese
2008	00	00	00	00	00
2009	00	01	00	00	00
2010	00	00	00	00	00
2011	01	40	08	00	00
2012	00	47	10	01	00
2013	00	00	00	00	00
2014	01	00	00	00	00
Total	01	88	18	01	00

Quadro 1: Trabalhos mapeados no Portal de Periódicos e no banco de teses e dissertações da CAPES - Formação Continuada de Professores/Ensino Médio

Quadro 2 Síntese: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações - BDTD

Ano de publicação	Artigos	Dissertações	Teses	Formação Continuada de Professores/EM	
				Dissertação	Tese
2008	00	26	06	00	01
2009	00	30	05	00	01
2010	00	18	05	01	00
2011	00	20	04	00	00
2012	00	17	09	00	00
2013	00	12	11	00	00
2014	00	05	04	00	00
Total	00	128	44	01	02

Quadro 2: Trabalhos mapeados no Portal do banco de teses e dissertações da BDTD - Formação Continuada de Professores/Ensino Médio.

Quadro 3 Síntese: ENDIPE

Ano de publicação	Quantidade de Painéis sobre Formação de professores	Formação Continuada de Professores/EM
2008	00	00
2010	143	00
2012	155	01
2014	194	01

Quadro 3: Trabalhos mapeados no CDs do ENDIPE - Formação Continuada de Professores/Ensino Médio.

Com a estratégia utilizada, acumulamos muitos trabalhos. Inicialmente, verificamos título, autoria, instituição, ano e resumo. Diversos trabalhos foram pré-selecionados e, em seguida, partimos para identificar os trabalhos diretamente relacionados com o objeto de pesquisa em questão.

Mantendo a sequência da coleta de dados, abordamos o material selecionado no portal da CAPES, que guarda relação com nossa temática investigativa. Iniciamos com uma dissertação de mestrado defendida em 2012, na Universidade do Sul de Santa Catarina, da professora Maria Natali Serafim, intitulada: Políticas educacionais e o professor do ensino médio: intensificação e autointensificação do trabalho docente. A pesquisa teve como propósito compreender quem são os sujeitos docentes do ensino médio e de que forma as políticas públicas educacionais implementadas a partir de 1990 reorganizaram o seu trabalho. As considerações finais do estudo abordaram a precarização das condições de trabalho docente – ausência de uma boa estrutura física; remuneração incompatível; trabalho em

demasia; ausência de tempo para as discussões pedagógicas; falta de estabilidade no contrato de trabalho; número excessivo de alunos em sala de aula; falta de apoio pedagógico, tempo e condições financeiras para a formação continuada; grande número de responsabilidades para exercer em sala de aula, em casa e na gestão escolar; falta de prestígio social; falta de tempo e condições financeiras para o lazer e para enriquecimento cultural. As descobertas validaram a necessidade do aperfeiçoamento da política de formação nacional ofertada aos professores da rede pública. Por meio de enquetes conseguiu traçar o perfil dos sujeitos investigados e adentrando nas condições em que os sujeitos exercem a docência com base num processo de formação a partir das políticas formativas da década de 1990. A pesquisadora infere que tais reformas implementadas a partir dos anos 1990 têm importado para a educação princípios de eficiência e de produtividade. Dessa feita, os profissionais e responsáveis pela educação pública têm exercido suas práticas por meio da cobrança, da eficácia.

A segunda produção encontrada no portal da Capes trata-se de um artigo científico com o título Professor diretor de turma: uma experiência educacional brasileira inspirada na educação portuguesa, de Vagna Brito de Lima. Esse artigo resultou de uma investigação realizada a partir da implantação do projeto Professor Diretor de Turma na escola pública estadual do Estado do Ceará, no ano de 2008. Teve como objetivo analisar o perfil do professor diretor de turma. As considerações do texto dão conta de que o professor diretor de turma realiza um trabalho de integração entre a escola e a família. Trata-se de um trabalho que incentiva seus pares para o ato pedagógico e é também uma ação de cooperação, tendo em vista a sua atuação junto aos demais segmentos da escola. Enfim, o professor diretor de turma assume um papel importante na mobilização de estratégias para o desenvolvimento da aprendizagem e de combate a evasão escolar (LIMA, 2008b).

Analisando os dados da BDTD, selecionamos a dissertação de Vera Regina Dalri (2010), da Universidade Regional de Blumenau. O estudo traz o título de Formação continuada no ensino médio: atribuições de sentidos por professores da rede estadual de ensino da 15ª GERED. Seus achados apontaram que para além da questão da identidade do ensino médio as propostas de formação precisam atender às demandas dos professores. Em sua investigação, buscou compreender como os professores do ensino médio entendem a proposta de formação. Uns entendem a formação como reciclagem; para outros a formação é aperfeiçoamento e assim por diante. Destacou ainda que a formação é vista pelos professores como necessidade pessoal. Sobre os avanços, revelou que o professor de ensino médio é um profissional de elevado potencial para se desenvolver profissionalmente em função de sua idade e tempo de atuação. Por fim, enfatizou a importância dos processos de formação no

ambiente de trabalho, apoiando a constituição de uma identidade coletiva para o professor em seu próprio contexto de atuação.

O quarto trabalho analisado, constitui-se de uma tese de doutorado em educação, da pesquisadora Carmem Lúcia Lascano Pinto, da Universidade do Vale do Rio do Sinos, defendida em 2008, com o título: Um trem chamado desejo: a formação continuada como apoio à autonomia, à inovação e ao trabalho coletivo de professores do ensino médio. O estudo teve o propósito de conhecer como os educadores do ensino médio vêm dando continuidade à sua formação profissional, como avaliam as ações existentes, o que esperam delas e o que propõem para o seu avanço. Sua contribuição evidenciou que os professores possuem um bom conhecimento sobre as novas exigências educacionais e de formação docente que valorizam essa formação. Conforme a autora, seu trabalho reitera a compreensão de que os governos Federal, Estadual e Municipal assumam as responsabilidades da formação e que os professores não sejam os únicos a arcar com a formação, como vem acontecendo na maior parte das redes de ensino.

O último trabalho analisado é de Wanderson Ferreira Alves (2009), resultado de uma Tese de doutorado em educação na Universidade de São Paulo, intitulada: A formação contínua e a batalha do trabalho real: um estudo a partir dos professores da escola pública de ensino médio. Esse trabalho apresentou como propósito analisar e compreender como vem se constituindo as relações entre a qualificação, o trabalho e as políticas de formação contínua no tocante aos professores da escola pública de ensino médio. A produção evidenciou que as políticas educacionais necessitam conferir outro patamar de importância ao trabalho do professor. O trabalho propõe uma adaptação ao modo que se possa dar vida às pessoas e não as pessoas darem vida ao trabalho como vem acontecendo. Nesse sentido, indica aspectos que precisam ser modificados, fazendo necessária a participação da Secretaria de Educação e da força sindical. Em suas conclusões, aponta que a formação é afetada por outros elementos, como a problemática do salário, o *status* social do magistério, a gestão da carreira e sua articulação com as formações adquiridas e as requeridas da profissão.

Lutar pelas condições destinadas à formação em serviço, assegurando na carga horária de trabalho, o tempo, os materiais pedagógicos e os custos financeiros, são desafios presentes e atuais de luta dos professores na pauta de valorização do magistério. A Lei nº 11.738/2008 representa um exemplo de conquista dessas lutas. Através do referido dispositivo legal, os professores conquistaram o piso nacional e a fixação de 1/3 da jornada de trabalho para atividades de planejamento, estudo e avaliação. Numa jornada de 40 horas semanais o professor realiza 26,66 horas de atividades com estudantes e 13,33 horas de atividades

extraclasse, conforme § 4º do art. 2º da respectiva Lei. Esse tempo está assegurado independente do tempo de duração de cada aula, definido pelos sistemas ou redes de ensino. O Parecer CNE/CEB nº 8/2004 afirma que as organizações podem determinar a jornada de trabalho dos professores com o tempo destinado a hora aula de 45, 50 e 60 minutos desde que o aluno não perca a carga horária total a qual faz jus.

O direito ao tempo para estudo, planejamento e avaliação na carga de trabalho docente está contido na LDB 9394/96, art.67, inciso V, mas não havia ainda uma definição da proporcionalidade. Isso evidencia que as conquistas de valorização resultam de muitas lutas por parte dos professores. Somente dessa forma usufruíram de um direito já incluso na atual LDB. Diante do exposto, foi necessário mais um dispositivo legal, a Lei nº 11.738/2008, que determinasse em percentual o tempo destinado às atividades extraclasse. Esse tempo destinado ao estudo precisa ser acompanhado de ações efetivas para o desenvolvimento da formação contínua em serviço, sem necessidade de participar das formações no contraturno.

Finalizamos a análise das produções com os registros do ENDIPE. Iniciamos mencionando o XIV ENDIPE – “Trajetórias e Processos de Ensinar e Aprender: lugares, memórias e culturas”, evento realizado na Pontifícia Universidade de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul, em 2008. As produções desse encontro não foram analisadas, pois foram produzidas em 2007. Consideramos os trabalhos a partir da implantação do PPDT, em 2008 quando teve início a formação continuada dos professores sujeitos da investigação.

Em 2010 tivemos em Belo Horizonte, o XV ENDIPE – “Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente”. Analisamos 155 painéis e constatamos uma diversidade de temáticas permeando a formação de professores. Para verificação dos trabalhos fizemos a leitura dos resumos dos painéis, e em seguida, verificamos cada trabalho do painel. Em alguns casos a leitura dos resumos não identificava o trabalho contido no painel. Dos 155 painéis, encontramos apenas um artigo relacionado com a nossa temática e esse artigo se encontra num painel que não o identifica em seu resumo.

O artigo selecionado refere-se ao painel Formação e trabalho na escola: olhares e perspectivas, tendo como título: A formação contínua e a batalha do trabalho real, de Wanderson Ferreira Alves. Apresenta o propósito de compreender as relações entre a qualificação, o trabalho docente e as políticas de formação contínua no contexto da rede pública estadual goiana de Ensino Médio. Os resultados identificaram o perfil de formação do professorado goiano, modelo de organização do trabalho, carreira, políticas de formação contínua direcionada aos professores. Foram destacadas também, contradições e limitações

das políticas de formação da rede pública estadual goiana. Identificamos que o artigo deriva de uma das teses de doutorado localizada na BDTD.

No XVI ENDIPE – “Didática e Prática de ensino: compromisso com a escola pública, laica, gratuita e de qualidade”, em Campinas-SP (2012), nossa pesquisa identificou 163 painéis na subárea Formação de Professores. Lemos os resumos de todos os painéis. Desses artigos, selecionamos quatro trabalhos para a leitura integral. Concluída a leitura, identificamos distanciamento dos artigos com a nossa temática. Dos quatro artigos, apenas dois se aproximaram: um tratou da formação continuada de professores e o multiculturalismo, outro investigou a cultura material de uma escola de formação de professores do ensino médio.

O último ENDIPE, o XVII, aconteceu em 2014 em Fortaleza, realizado pela UECE, com o tema “A didática e a prática de ensino nas relações entre escola, formação de professores e sociedade”. A análise dos trabalhos desse ENDIPE ocorreu de forma superficial, pois consultamos somente o Caderno de Resumos devido ainda não estarem disponibilizados os trabalhos na íntegra. Investigamos o Eixo 2, A didática e a prática de ensino na relação com a formação de professores, totalizando 194 resumos. Realizamos a leitura de todos os resumos à procura de trabalhos que se aproximassem de nossa temática de investigação. O eixo 2 foi subdividido no Subeixo 2.1, que contemplou a escola como espaço de formação docente. Encontramos um trabalho que se aproximou de nossa temática, com o título “A escola como local de formação continuada de professores: um diálogo entre a universidade e a educação básica”, mas sem nenhuma relação com o projeto PDT e o ensino médio. No Subeixo 2.2 – “Tendências investigativas no campo da didática e da prática de ensino” não encontramos nenhum trabalho que pelo menos se aproximasse de nossa temática. No subeixo 2.3 “Desenvolvimento profissional e práticas formativas” encontramos 01 trabalho relacionado com a nossa temática. Apresentamos as informações contidas no resumo: uma pesquisa em andamento realizada em Natal, no Rio Grande do Norte, autoria de Helianane Oliveira Rocha e Jailma Silva de Oliveira Carvalho (2014). O estudo tem como objetivo analisar as necessidades formativas dos professores que atuam no Programa Ensino Médio Inovador, instituído pelo governo federal através da portaria nº 971/2009, com o propósito de fomentar propostas curriculares inovadoras no ensino médio. Os resultados apontam como mais expressivos que 58,5% necessitam de formação sobre a proposta do Programa; 37% dos professores disseram que a inovação passa pelo compromisso; 37% apontaram para a falta de tempo para dedicação ao trabalho pedagógico.

A análise das produções nos bancos de dados oficiais e nos arquivos do ENDIPE nos mostrou que há muitas pesquisas sobre a formação contínua, porém nenhuma investiga a formação contínua do professor participante do Projeto Professor Diretor de Turma.

5 FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES: APRENDENDO COM A PRÓPRIA HISTÓRIA

“Juntamente com seu saber, sua cultura individual e coletiva, o professor leva consigo para a sala de aula sua história de vida e sua visão de mundo”.
(Selma Garrido Pimenta e Maria Socorro Lucena Lima)

Esse capítulo traz a essência da pesquisa. Nele estão expressas as falas dos entrevistados, o rigoroso levantamento das informações, o registro das observações, a apreciação dos instrumentais e a análise dos dados. Essa pesquisa elucidou conhecimentos novos, acerca da formação, do projeto e, de modo específico, da etapa do PPDT denominada avaliação diagnóstica. Nas orientações de operacionalização do projeto não estão expressas de forma clara e precisa o movimento formativo encontrado na avaliação diagnóstica durante a ação prática do PPDT. Esses novos conhecimentos nasceram do fazer pedagógico, das experiências diárias dos sujeitos, constituíram dados novos dos sujeitos e sobre os sujeitos que retornarão a eles em forma de contribuição a outras práticas.

Iniciamos o capítulo com uma breve reflexão sobre a formação contínua na perspectiva do direito e do dever dos professores, em seguida trazemos o perfil dos entrevistados, em forma de síntese, demarcando o ingresso no magistério. As falas dos sujeitos estão organizadas nas categorias: Formação, Gestão e Inovação. Por último, trazemos a análise das observações acerca das ações práticas docentes. Essa análise enriqueceu as reflexões das experiências docentes contidas na temática: aprendendo com a própria história. Finalizamos o capítulo refletindo sobre o PPDT, na perspectiva de um projeto inovador e aclarando nossa posição diante dos achados e da conclusão da pesquisa.

É consenso no Brasil que a educação precisa melhorar e uma das vias dessa melhoria está na formação. Atualmente, a formação é uma temática amplamente discutida, está na ordem do dia. Porém, essa discussão ainda não foi suficiente para atender às reais necessidades e às expectativas dos professores. A discussão, portanto, continua necessária, pois dessa forma, socializamos as boas práticas e nos faz pensar sobre o que podemos fazer para avançar na formação (ALMEIDA, 2005).

De acordo com os indicadores das avaliações externas do sistema educacional brasileiro, são apontados inúmeros desafios relativos aos professores e alunos e parte desses

desafios são discutidos pelos professores. Alguns dos problemas presentes nas discussões estão distantes do alcance dos professores. São problemas complexos, enraizados na cultura escolar que vem se mantendo por longos ciclos formativos.

Responsabilizar os professores por tais problemas seria um equívoco. Os professores têm a função de ensinar crianças e jovens, são participantes das formações, mas não podem assumir isoladamente a responsabilidade pela instituição das formações. No princípio legal, essa responsabilidade é do Estado e é realizada através das políticas públicas. Na prática, os professores se sentem desafiados a desenvolverem sua tarefa. Não recebem uma formação compatível com suas necessidades e conforme o nível já cursado. No Brasil persiste a discussão de que a formação inicial não dá conta da formação docente, não prepara o profissional para ingressar na sala de aula. Não é dada a devida prioridade nessa formação nem muito menos é validada a importância dos professores como membros influentes na comunidade formativa (FUSARI; FRANCO, 2005).

Os professores que buscam a formação em pós-graduação recebem uma complementação da formação inicial, o que é questionável nos dias atuais. Essa proposta de formação é empobrecida do ponto de vista da pesquisa. Não podemos esquecer que a educação aponta para novos rumos, são novos tempos e a formação precisa avançar nessa perspectiva. Dessa maneira, não podemos perder de vista que a educação fornece as bases para o sucesso das pessoas, através do ensino e da aprendizagem.

No contexto atual, precisamos de mais professores para atender as demandas da população que está em idade de aprender. De acordo com dados da Pnad/2009 e do Censo 2010, um total de aproximadamente 3,7 milhões de crianças e jovens com idade entre quatro e dezessete anos de idade estão fora da escola. Especificamente, os jovens entre quinze e dezessete anos ultrapassam o montante de 1,5 milhão fora da escola (UNICEF, 2012). As necessidades da população nem sempre são consideradas pelas políticas públicas governamentais. O Estado tem o dever de assegurar o direito à educação dos estudantes, junto à família, e a formação dos professores nas instituições de ensino, no âmbito da pesquisa e da extensão, compreendendo que a formação é um direito e também um dever. É possível que estejamos vivendo um ciclo de improvisação nas políticas vigentes sem a fundamentação da realidade.

Essa situação precisa mudar; novos processos formativos se fazem urgentes, uma formação que garanta a qualidade, planos de estudos inovadores, políticas públicas educacionais voltadas à realidade educacional brasileira. A sociedade atual exige novos rumos, nova postura social e cultural. Nos dias atuais ampliaram-se as oportunidades

formativas. A formação está na escola, nas redes sociais, nos museus, nas casas de cultura, no teatro, nos parques, nos cinemas, enfim, em diversos ambientes do entorno do professor. Nesse novo contexto os professores devem tomar consciência do seu papel, dos seus direitos e dos seus deveres. “É preciso, portanto, formar para pensar, duvidar e interrogar, num desafio coletivo de estabelecer a educação e a formação do ser humano na dimensão plural e na visão totalizante do homem” (LIMA, 2007, p. 20).

Frente aos novos desafios, a formação torna-se essencial à docência, caso contrário, não daremos conta da complexidade do mundo atual. Os professores devem investir no fortalecimento de sua identidade profissional, pensar na carreira a partir da formação inicial com a perspectiva de uma formação permanente, ao longo da vida profissional, assegurando para si mesmo a condição de investigador de sua própria prática. Dessa forma, garantirão a qualidade da formação pessoal para uma atuação profissional qualificada.

Pensar a formação como direito e como dever significa comprometer-se com o próprio desejo de crescimento pessoal, abrir-se ao mundo complexo, diverso e interconectado. Nesse movimento de comprometer-se com a própria formação desenvolvemos a capacidade de criar conhecimentos a partir das práticas e por meio da pesquisa.

Os sujeitos desenvolvem, portanto, a capacidade de reencontrar-se, de interagir com o outro, de ter valores pessoais e profissionais que favoreçam a formação na coletividade. Assim, “o professor, como sujeito que não reproduz apenas o conhecimento, pode fazer do seu trabalho de sala de aula uma forma de práxis docente e de transformação humana” (LIMA, 2007, p. 25).

Os professores precisam desenvolver o seu potencial de autores do conhecimento, criando as bases para a transformação, tornando-se um intelectual transformador, negociador das diferenças e produtor da cultura de conhecimento. Priorizar a institucionalidade das propostas formativas e a indissociabilidade do ensino, da pesquisa e extensão em um projeto coletivo e inacabado pautado no consenso (CONTRERAS, 2012).

Em concepção semelhante, Veiga (2008), defende a importância do projeto coletivo, compreendendo como um projeto emancipador e dialógico. Isso, na concepção da autora, possibilita reconfigurar a prática pedagógica e a formação do professor como um direito e um dever baseada numa concepção de currículo integrado.

Diante das posições de Contreras (2012) e Veiga (2008), compreendemos que o professor do contexto atual não pode se limitar ou deixar de participar dos processos formativos. Nas formações estão as aprendizagens de conteúdos pré-estabelecidos, as formas

de convivências coletivas, as experiências exitosas e a tomada de conhecimento do que precisa melhorar.

Nesse sentido, as formações vão além da dimensão conteudista, conduzindo o docente a se tornar um pesquisador de si mesmo, a refletir sobre a própria prática e a adaptar-se às novas necessidades. Dessa maneira, o professor dará relevância ao trabalho autônomo, superando a fragmentação, o paradigma da transmissão de saberes, para alçar novos rumos no paradigma da comunicação, da produção e da utilização do conhecimento construído coletivamente.

5.1 PERFIL DOS SUJEITOS: QUEM SÃO? O QUE FAZEM? ONDE APRENDERAM?

Os professores entrevistados foram convidados a contribuir na pesquisa conforme os critérios previamente estabelecidos. Convidamos os professores enquadrados nos seguintes critérios: maior tempo de experiência no PPDT, ter participado da formação inicial para ingresso no referido projeto, ter experiência com o projeto nas séries que compreendem o ensino médio, ou seja, primeira, segunda e terceira séries.

O PPDT na primeira série do ensino médio compreende mais dedicação docente, pois exige uma série de procedimentos para o início do atendimento dos estudantes. Os professores precisam realizar o registro fotográfico da turma, preencher fichas com informações acerca dos estudantes e dos familiares, cadastrar os estudantes e lançar as informações coletadas no SIGE. Na segunda série faz-se necessário uma cadeia de encaminhamentos, porém algumas atividades são dispensáveis ao diretor de turma, tendo em vista que os estudantes são reconduzidos pelo próprio sistema, necessitando somente uma atualização dos dados. E assim, se estende aos alunos da terceira série. Apontamos na terceira série um diferencial a mais em relação aos estudantes da segunda série. Os alunos da terceira série são convidados a contribuir na formação cidadã do PPDT, por apresentarem maior grau de amadurecimento em relação aos alunos novatos que ingressam na primeira série e aos estudantes da segunda série.

A Escola Almir Pinto conta com um universo de dezesseis professores diretores de turmas. Desse montante, alguns são iniciantes, outros estão no segundo ano de experiência, outros vivenciaram a prática em anos diferentes, porém na mesma série. Deste total, apenas quatro se encaixaram no perfil da pesquisa. Os professores diretores de turma nem sempre são conduzidos à mesma turma. Essa decisão fica a cargo da coordenação pedagógica, conforme a

lotação nas séries definidas. Encontramos também professores desistentes do projeto, como também, professores que nem chegaram a aceitar o convite para desenvolver a experiência.

Dos quatro sujeitos, trabalhamos com dois homens e duas mulheres. A divisão de gênero não foi aferida nos critérios. O quadro relativo ao sexo dos professores se configurou mediante os critérios técnicos estabelecidos anteriormente.

Optamos pela preservação da identidade dos sujeitos. Para tanto, utilizamos codinomes, recorrendo a nomes de intelectuais que demarcaram novos rumos à arte e à literatura brasileira na década 1922, com o advento da Semana de Arte Moderna, ocorrida em São Paulo e idealizada por Di Cavalcanti. Os intelectuais modernistas foram os precursores da explosão de ideias inovadoras e opositoras ao estilo tradicional da época. Sem a definição de um padrão rígido, possibilitaram diferentes caminhos à sociedade brasileira. Inicialmente, os ideais modernistas escandalizaram a sociedade daquela época, mas com o tempo o novo estilo foi-se delineando. Dentre os intelectuais da Semana de Arte Moderna, escolhemos para nomear os sujeitos da presente investigação: Anita Malfatti, Tarsila do Amaral, Oswald de Andrade e Manuel Bandeira.

Com base na organização acima, apresentamos os quatro sujeitos por meio de um breve histórico; em seguida, traçamos a história de ingresso dos sujeitos no magistério, os valores familiares identificados na pessoa do professor, como também, quais valores da pessoa do professor foram transportados à vida docente e ao cargo de diretor de turma.

- **Manuel Bandeira**

Natural de Baturité, trinta e seis anos, professor efetivo com 100ha na Escola Julio Holanda - Guaramiranga e professor temporário com 200ha na Escola de Ensino Médio Almir Pinto - Aracoiaba, além de músico profissional da Banda de Música de Aracoiaba. Graduado em Biologia e Química e especialista em Biologia e Química. Atuou como Professor Coordenador de Área - PCA na rede pública e foi professor de escola particular. Atua como diretor de turma desde 2010. Filho de mãe professora e pai comerciante, ambos do distrito de Pedra Branca, Aracoiaba. Tem duas irmãs que não seguiram a carreira docente. Fez-se na docência, com aulas particulares, professor substituto, temporário por meio de seleção e concursado. Principais valores humanos: determinação e persistência. Valores éticos: capacidade de saber ouvir e de respeitar os outros. De formação religiosa católica. Casado, tornou-se pai de três filhos: um garoto de catorze anos, duas meninas, uma de onze e a mais nova de cinco.

Estamos diante de um perfil profissional que se define originado numa família humilde, com uma história de vida edificada na persistência e na adversidade. Filho de professora e de um pequeno comerciante, Manuel Bandeira, nunca pensou em ser professor, morava na zona rural de Aracoiaba, no distrito de Pedra Branca.

Relatou ter vivido uma infância feliz, explorando as brincadeiras locais do povoado. Brincava com bila, bola de saco, e de garfo no inverno, quando a terra estava molhada. Fazia carro de lata, gado de pepino, cavalo de carnaúba. Tinha fazendas, com bois debaixo dos pés de mufumbo¹, feitos com carcaça de caracol², que era coletada no rio, quando baixava o nível d'água. Conviveu harmoniosamente com a vizinhança, brincava com as crianças do entorno e recorda com saudade das memórias dessa época.

Manuel Bandeira enfrentou tempos difíceis em seu percurso formativo, principalmente no período em que cursou a educação básica. Em seguida, trabalhou como bolsista na Banda de música do município de Aracoiaba e depois foi supervisor temporário do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Diante da precariedade de oportunidades profissionais, foi conduzido a ser professor de reforço com aulas particulares. Assim, chegou ao magistério. Posteriormente, foi professor substituto. É professor temporário há mais de dez anos na rede estadual de ensino, na Escola Almir Pinto, em Aracoiaba. Atualmente, através de aprovação em concurso público, tornou-se professor efetivo da Prefeitura de Guaramiranga.

Como docente, o sujeito em questão, trabalha trezentas horas em dois municípios distintos e continua músico da prefeitura de Aracoiaba. Atribuiu a sua formação na educação básica aos incentivos de seus pais e, de modo especial, a sua avó, que sempre o acompanhava em todas as circunstâncias da vida estudantil.

O professor Manuel Bandeira também se referiu às primeiras professoras da época de sua infância. Uma dessas professoras foi sua madrinha e o influenciou decisivamente na religiosidade católica. O sujeito recorda com carinho de outra professora que o ensinou a gostar de Língua Portuguesa.

A formação do docente em nível superior foi uma decisão guiada pela própria vontade e resultou de esforço pessoal. Inicialmente, Manuel Bandeira, pensava em cursar história, mas as condições e as limitações próprias do município em que reside lhe

¹ Planta de porte mediano, conhecida como cipoadá; arbusto da caatinga nordestina.

² Animal perecido por desidratação e sem massa visceral.

oportunizaram estudar Biologia e Química, em regime especial, pela Universidade Estadual Vale do Acaraú.

- **Oswald de Andrade**

Nascido em Aracoiaba, tem vinte e sete anos, casado, pai de duas filhas: uma de doze anos e a mais nova de três. É graduado em Química e cursa especialização em Mídias na Educação, numa parceria da UNILAB com a UFAL. Fez-se professor com aulas de reforço escolar; foi substituto em licença de professores efetivos e participou de seleções para o cargo de professor temporário na rede municipal de Aracoiaba e na rede estadual. Atualmente, leciona na Escola Almir Pinto, com 200ha de lotação e é tutor semipresencial da Universidade Aberta do Brasil. Filho de professora e de agricultor. Assume ter recebido influência da mãe na escolha da profissão. Destacou os valores humanos: paciência e respeito. Valores éticos: aprendeu a lidar com situações conflituosas. De origem religiosa católica e praticante, atua na coordenação do Encontro de Casais com Cristo – ECC na Paróquia de Aracoiaba.

Oswald de Andrade sempre sonhou com a profissão docente. Desde criança desejava ser professor. Esse era o ofício de sua mãe todos os dias. Filho único, ele sentia-se muito sozinho. Na infância brincava com os primos, os quais tinha como irmãos. Teve uma infância tranquila no interior: brincava de correr, de esconde e esconde, fazia peteca com sabugo e pena de galinha, brincava de polícia. Os brinquedos eram inventados com latinha, talas de carnaúbas, ou seja, materiais alternativos. Classificou todas as brincadeiras como uma festa desde a atividade de confecção dos brinquedos com os primos e amigos vizinhos.

Imaginava-se ser professor e ter muitos amigos em sua volta. Nasceu e cresceu no ³Encosta, mas sonhava estudar na sede do município, na escola Ginásio Virgílio Távora – GVT. Antes de chegar à docência, inspirava-se em sua mãe, que também foi sua professora até a primeira fase do ensino fundamental. Tornou-se professor substituto na escola onde cursou o ensino fundamental, na própria comunidade do Encosta. Depois foi convidado a lecionar na sede de Aracoiaba, também como professor substituto no ensino fundamental.

Oswald de Andrade é professor temporário. Durante quatro anos, trabalhou na rede municipal de ensino e há seis anos trabalha na rede estadual. Iniciou a sua formação superior no curso de Língua Portuguesa pela Universidade do Vale do Acaraú. Depois foi

³ Encosta – Sítio Encosta de Cima, localizado na zona rural de Aracoiaba.

aprovado para o curso de Química na Universidade Aberta do Brasil – Polo Aracoiaba. Nos dias atuais, continua firme na docência e sonha em se tornar professor efetivo do Estado. Atribui o apoio de sua formação à sua mãe, que sempre foi a base forte de sua caminhada educacional, o acompanhando durante toda a vida estudantil, inclusive opinando nas decisões de encaminhamento profissional. Os valores religiosos vieram de sua avó. Lembra com saudades das missas dominicais em companhia da mãe e da avó. Recorda do pai sempre muito distante de seu desenvolvimento. Ele trabalhava na agricultura ou em firmas em Fortaleza. Por isso tinha pouco tempo para dedicar-se ao filho. Hoje, Oswald de Andrade, como pai, atenta para não repetir com suas filhas a atitude de seu pai para com ele.

- **Anita Malfatti**

Natural de Baturité, tem trinta e quatro anos, iniciou a carreira docente com aulas de reforço e depois lecionou em uma escola particular na cidade de Baturité. Professora temporária da Escola Almir Pinto há catorze anos. Atualmente está lotada com 200ha. Atuou como coordenadora de área e coordenadora de laboratório. É pioneira na implantação do Projeto Diretor de Turma na Escola Almir Pinto. Graduada em Ciências da Natureza com habilitação em Matemática e Física, pelo Instituto do Maciço de Baturité - IMBA/UECE, especialista em matemática e Física pela URCA. Filha de uma professora e de um pequeno comerciante da localidade de Jucá, Baturité. Destacou como seus principais valores humanos: atenção, diálogo e paciência. Valores éticos: respeita para se respeitada e não gosta de julgar as pessoas. É casada e tem uma filha de nove anos.

Anita Malfatti iniciou sua formação básica na zona rural de Baturité. Devido não haver escola em sua comunidade, caminhava quatro quilômetros de sua moradia até chegar à escola de Jucá dos Jesuítas. Isso nunca a impediu de ser uma das melhores alunas da turma, sempre dedicada e estudiosa. Define-se como uma pessoa muito determinada. Como filha mais velha tinha a responsabilidade de cuidar das duas mais novas. São responsabilidades que mantém até hoje. Depois foi morar em Pajuçara, onde continuou o curso do ensino fundamental. Posteriormente, retornou a cidade de Aracoiaba e cursou o ensino médio na escola Almir Pinto.

A formação em nível superior se realizou pelo IMBA/UECE no Curso de Ciências da Natureza. Este curso se dividia nas subáreas Matemática e Física. Decorridos dois anos o formando deveria optar por uma das duas áreas para se habilitar.

Iniciou a docência numa escola particular no município de Baturité, depois foi professora temporária da Escola Almir Pinto onde permanece há catorze anos. Afirmou ter recebido influência de sua mãe, que também foi professora, mas desistiu da carreira para trabalhar numa fábrica de sabão e ser dona de casa. Dessa forma, torna-se incentivadora da escolaridade de suas três filhas.

Anita Malfatti não pensava em se tornar professora, enveredou na docência por falta de oportunidades. Sonhava em trabalhar como lojista, ser comerciante ou em alguma atividade desse ramo. Hoje não pensa mais em mudar de profissão, pois se encontrou na docência e deseja avançar na formação. Sonha com o curso de mestrado.

- **Tarsila do Amaral**

Natural de Aracoiaba, tem vinte e seis anos e está solteira. Graduada em Letras, com um curso de extensão em espanhol pela UECE, é professora temporária da Escola Almir Pinto com 200ha. Iniciou a docência com aulas de reforço, lecionou em escola particular. Ingressou na rede estadual como professora substituta. Define-se como outra professora após a atuação no PPDT. Seus principais valores são a responsabilidade e proximidade com o semelhante. Valores éticos: capacidade de administrar críticas e resolver conflitos. Filha de agricultor e mãe dona de casa. Informou que seus pais estudaram pouco, mesmo assim recebeu forte influência de seu pai em sua formação. Com a morte precoce do pai, a irmã mais velha passou a acompanhá-la em seu processo formativo. Tem duas irmãs e atualmente mora com uma delas na sede Aracoiaba.

Órfã de pai, Tarsila do Amaral, precisou trabalhar muito cedo para ajudar no sustento da família. Tornou-se professora ministrando aulas de reforço. Depois lecionou numa escola particular em Aracoiaba até chegar a ser professora temporária na Escola Almir Pinto. Enfrentou muitas dificuldades em seu processo formativo. Afirma ter cursado o ensino superior mediante pressão da escola particular. Assim, não foi uma iniciativa pessoal nem para a melhoria profissional.

Tarsila chegou a passar para o curso de fisioterapia na UECE. Era o curso de seus sonhos, mas as condições financeiras não lhes proporcionaram essa formação. No início da

carreira, pensou em desistir, pois se deparou com desafiantes situações em sala de aula. A professora relata uma enorme diferença entre a escola particular e a escola pública. Quando foi convidada para ser professora na escola particular ouviu do diretor que estava preparada e acreditou nisso. Compreende que o primeiro dia das aulas de reforço não se compara ao primeiro dia em sala de aula regular. Essa experiência foi tão desafiante e a marcou tanto que quase desistiu da profissão.

Tarsila reside na sede de Aracoiaba e sempre estudou nas escolas urbanas. Atribui o incentivo à sua formação à irmã mais velha. No início da vida estudantil era acompanhada pelo pai; na ausência deste, sua irmã assumiu essa responsabilidade. Relatou forte ligação com uma de suas melhores professoras na infância. Quando perdeu o pai não sentia mais desejo de ir à escola e essa professora a salvou da evasão. Depois da perda do pai passou a ser uma criança muito retraída, tinha poucas amigas. Lembra somente de ter convivido com apenas duas amigas. Encontrou-se com o PPDT, pois afirmou que o projeto a ajuda a retribuir o que de bom já fizeram a ela. Externou sentimento de continuidade na profissão e sonha em cursar uma formação em pós-graduação.

5.2 APRENDENDO COM A PRÓPRIA HISTÓRIA: PESSOA, PROFESSOR E DIRETOR DE TURMA

Nesse tópico apresentamos as falas dos sujeitos a partir das categorias: Formação; Gestão e Inovação, contemplando um movimento de avanços e retornos ao ponto de partida, considerando a pessoa, o professor e o ingresso no cargo diretor de turma. Verificamos os valores identificados na pessoa do professor, os valores que o conduziram à docência e depois ao cargo de diretor de turma. Nesse movimento, investigamos os valores e os saberes que retornaram do cargo diretor de turma à pessoa e ao professor.

Investigamos quais saberes e percursos formativos o professor diretor de turma tem feito em suas práticas. Assim, coletamos informações fundamentais a essa pesquisa, utilizando uma espécie de mapa como elemento guiador da entrevista. O instrumental foi uma estratégia inovadora de entrevista que possibilitou ao entrevistado visualizar todo conteúdo da entrevista, sem perder de vista as suas especificidades. Possibilitou um movimento singular de perguntas e respostas sem perder o foco de cada pergunta, permitindo avanços quando necessário, diálogo, retomada de algum item e exploração mais intensa de outros. O referido instrumental permitiu ainda que o entrevistado visualizasse a questão norteadora, o título da

pesquisa e todas as questões expostas de forma flexível, sem uma ordem rígida, no sentido de que uma resposta pudesse impossibilitar a outra.

O mapa para a entrevista foi elaborado em consonância com a professora Maria Socorro Lucena Lima durante os momentos de orientação da pesquisa. Cada professor entrevistado recebeu uma cópia impressa do instrumental e também uma cópia via *e-mail*. Vejamos abaixo o mapa que guiou os momentos de entrevista dos sujeitos:

Mapa 2 - Roteiro para entrevista



Elaborado por Maria Socorro Lucena Lima e Maria Cleide da Silva Ribeiro Leite.

Na elaboração desse tópico, utilizamos a dinâmica de estreitar relações entre a fala dos sujeitos e a fundamentação dos autores. Em seguida, inserimos nossa análise. As falas dos investigados foram organizadas e transcritas no texto em forma de blocos. A cada pergunta, de acordo com a ordem das categorias, apresentamos um bloco de quatro respostas e assim sucessivamente.

Na categoria Formação, começamos investigando o ingresso dos diretores de turma no PPDT. Questionamos como o docente chegou ao cargo, se foi através de seleção,

convite ou se foi com base em critérios e por quem foram definidos os critérios. Vejamos o que dizem os diretores de turma.

Meu ingresso no Projeto foi em 2010. Logo de cara fui convidado. Desde 2010 sou diretor de turma. No primeiro ano você precisa se esforçar para conquistar os alunos. Já no segundo ano, eles chegam à escola querendo saber quem é o diretor de turma. O diretor de turma é uma figura definida na escola. Normalmente eles se identificam com o diretor do ano anterior. Hoje me sinto um professor mais completo depois que aceitei ser diretor de turma. Passei a ter mais contato com os alunos. A gente vai além de preencher papel e acaba adentrando a vida do aluno, se envolvendo com as histórias dos alunos. A gente sofre junto com eles. Me sinto muito pai deles. Defendemos quando ouvimos alguém falar mal deles (Manuel Bandeira).

Acredito que fui escolhido para ser diretor de turma pela minha forma de administrar conflitos. No início foi meio que aleatória a lotação dos diretores de turma. Depois a escola foi lotando mediante convite. A escola com o tempo foi percebendo que para ser diretor de turma nem todos os professores se identificavam. Alguns professores aceitavam o convite, outros não. Teve gente que aceitou e desistiu no meio do ano. Então a lotação passou a ser diferenciada. A escola lota quem tem o perfil (Oswald de Andrade).

Estou diretora de turma desde 2010. Fui diretora de turma a primeira vez para substituir um colega professor. Ele passou em um concurso e foi trabalhar na serra de Guaramiranga. Tive que assumir as turmas dele como professora e diretora de turma. Trato meus alunos como eu gosto de ser tratada. Nunca grito com eles. Respondo com atenção e procuro tratá-los da melhor forma possível. Vejo o outro com respeito para ser respeitada. Acho que esses valores me credenciaram. O PPDT me ensinou que nem todo mundo tem uma família estruturada (Anita Malfatti).

Meu ingresso no PPDT se deu por influência de uma colega professora. Na época ela engravidou e nenhum professor aceitou ficar com a turma dela. Ela tinha a pior sala. A sala dos alunos que brigavam, tinham muitos problemas, meninas grávidas, filhos de pais separados, meninos que se envolviam com o que não deviam. E eu dava aula de espanhol nesta sala. Vivi situações difíceis com eles: apartei briga, mas conseguir fazer um bom trabalho. No ano seguinte ganhei minha primeira turma (Tarsila do Amaral).

Os sujeitos assumem que ingressaram no projeto por influência de alguns colegas, através de convite e também por meio da divisão de responsabilidade. Demonstraram capacidade de companheirismo com os pares, além das preocupações com a causa educacional, no enfrentamento das situações novas, sem conhecer direito o que viria pela frente. Mesmo assim, prevaleceu a integridade profissional e o compromisso com a comunidade escolar. Todos optaram por viver a experiência.

Os diretores de turma tiveram a oportunidade de experimentar novas práticas por conta própria e junto à instituição de ensino. Dessa forma, alguns se tornaram aprendizes do

PPDT, conheceram os limites, as conquistas e os desafios, como também ampliaram conhecimentos, os quais foram se acumulando e hoje são referências para os diretores de turma novatos.

Percebemos em suas falas um ingresso em meio às incertezas. Os sujeitos expressaram situações de exposição provenientes da própria prática. Relataram, inclusive, que as indefinições fizeram parte das decisões da própria escola. Os docentes deixaram claro que antes a escola fazia uma lotação meio que aleatória, depois avançou nos critérios e nas tomadas de decisão, o que resultou na melhoria das escolhas. A escola chegou à conclusão de que se fazia necessário definir um perfil para que os professores ingressassem no referido projeto. Essa conclusão veio da experiência observada durante a fase de implantação do PPDT.

Coletivamente, os profissionais da escola foram encontrando as soluções mais apropriadas para o enfrentamento dos desafios. Nesse sentido, os professores não se desenvolveram isoladamente e a escola também se posicionou, pois “a escola tem de se pensar a si própria, na sua missão e no modo como se organiza para a cumprir. Tem, também, ela, de ser reflexiva” (ALARCÃO, 2011, p. 47).

Os docentes assumiram uma posição de autonomia, de responsabilidade frente ao desafio de vivenciar um projeto inovador. Para o enfrentamento do novo desafio os diretores de turma apresentaram um perfil de qualidades fundamentais ao seu novo trabalho. De acordo com Contreras (2012), o professor precisa de autonomia para o desenvolvimento de seu trabalho. Além disso, é preciso ser íntegro e responsável, desenvolvendo práticas educativas que levem o estudante ao pensamento crítico.

Contreras (2012) aponta três dimensões essenciais à profissão docente: a obrigação moral, o compromisso com a comunidade e a competência profissional. Mesmo consciente das tensões e dos dilemas, o professor se compromete com seus alunos para desenvolvê-los como pessoa a partir da perspectiva moral. Nos processos formativos de auxiliar a escola a realizar sua missão, o professor torna-se um mediador de conflitos no exercício das contradições e ao mesmo tempo procura atenuar a rigidez das pressões interiores e exteriores e das diretrizes emanadas do sistema escolar.

Diante dessa análise, a obrigação moral e o compromisso profissional requerem competência profissional baseada no desenvolvimento intelectual, na flexibilidade e no aprofundamento do conhecimento. Essas três dimensões são qualidades da profissionalidade, favorecedoras da criticidade e da capacidade profissional para a responsabilidade. A dimensão da competência profissional é fundamental ao desenvolvimento do compromisso ético e social

e “consequência desses compromissos, posto que se alimentam das experiências nas quais se devem enfrentar situações, dilemas e conflitos nos quais está em jogo o sentimento educativo e as consequências da prática escolar” (CONTRERAS, 2012, p. 94).

Os três aspectos acima definidos constituem o pano de fundo da profissionalidade docente e são essenciais ao professor para que ele possa desenvolver sua função na perspectiva de um currículo que atenda as demandas da sociedade moderna. Essa concepção reflete uma posição de atitude profissional fundamentada na dialética entre as condições da realidade educativa e as formas de viver e desenvolver a profissão frente às atitudes de destrezas advindas da profissão própria (CONTRERAS, 2012).

Perguntamos aos sujeitos sobre a formação específica para atuar no PPDT. Abaixo seguem os relatos deles a esse respeito:

Hoje a CREDE não está desenvolvendo as formações. De três anos para cá mudou muito e o projeto ficou muito digital. Quando tem formação é só com a coordenadora do projeto em nossa escola. Ela vai e passa para a gente. Este ano até agora ainda não se falou em formação. A escola sempre faz formações. No início deste ano tivemos formações, mas são sempre fora da carga horária (Manuel Bandeira).

Quanto à formação específica para os diretores de turma é muito falho. Quem já conhece o projeto vai ajudando aos que ainda não conhecem. Para quem está entrando no primeiro ano é complicado, precisa da ajuda dos veteranos. A CREDE peca muito nisso. Agora, as formações acontecem por representação. Recentemente teve uma na CREDE e foi só a coordenadora e um professor para repassar para os demais. Antes a CREDE arranjava um local para reunir todos os diretores de turma. Agora não tem mais. E quando tinha as formações era somente um dia para ver tudo do projeto. Hoje quase não tem as formações e o que temos é o SIGE, as fichas, o dossiê. A gente saía de lá sem entender tudo e durante o ano vai aprendendo. A formação é sempre no segundo semestre do ano letivo. Os novatos começam e passam metade do ano sem a formação. A formação não dispõe de material tipo apostila. A CREDE trabalha o projeto só com slides. A única apostila que nós recebemos foi do projeto Cultura de Paz para trabalhar a formação cidadã e fazer o registro da frequência no diário sobre o aproveitamento das aulas. Do projeto mesmo nunca recebemos nada (Oswald de Andrade).

Quando assumi pela primeira vez tive uma formação de diretor de turma. Foram duas formações desde que estou diretor de turma. Uma foi na CREDE e a outra foi pela CREDE só que foi no IFCE de Baturité. Tivemos também um momento aqui com a coordenadora do projeto na escola, mas foi tipo um planejamento. A primeira formação foi importante. Na formação foi lido o perfil dos diretores de turma. À época o formador comentou que esse seria o perfil de todos os professores, só que isso não é real. Nem todos os professores têm o perfil lido pelo formador. Tivemos também um incentivo de material: recebemos uma bolsa, uma blusa e alguns materiais para trabalhar com os alunos, como: papel ofício, pendrive, estilete,

perfurador, caneta, grampeador. Ultimamente, não tem é nada e até a formação está restrita (Anita Malfatti).

Quanto às formações, não sei se posso, mas vou criticar. Uma coisa que é muito falha no PPDT é que as formações acontecem no mês de agosto. Então até o mês de agosto você se vira como pode. Geralmente já tem passado a reunião diagnóstica, já tem passado tantas etapas e você vai participar da formação na metade do processo. Começam a explicar e você percebe que já fez aquilo. Fazemos o projeto acontecer antes da formação. A coordenadora da escola convida e apresenta os slides de como funciona o Projeto. Os diretores novatos apenas conhecem o projeto que é apresentado pela escola. Um ajuda o outro. Por exemplo, se um diretor de turma está com dificuldade de postar as informações no SIGE, postar a ata das reuniões, a gente vai se ajudando e o diretor novato vai fazendo o projeto e descobrindo no processo como fazer. Este ano, por exemplo, estamos em abril e nada de formação, já avisaram que acontecerá somente em agosto. Até lá vamos nos ajudando. Outro problema é o material. Ano passado não teve material. Nos anos anteriores tinha um Kit completo, canetas, pincel, papel ofício e outros materiais de uso no desenvolvimento do Projeto, uma blusa, uma bolsa para condução de material. Ano passado nem a formação funcionou e aconteceu apenas um momento na escola. Não teve nada. Cortaram a bolsa, a blusa e o kit. Esse material é necessário para a preparação das atividades e as aulas da formação cidadã (Tarsila do Amaral).

Com ausência de formação adequada não há possibilidade para o desenvolvimento de um ensino de qualidade e, conseqüentemente, para a inovação pedagógica. Nesses termos, a formação de professores é a via essencial no sentido de possibilitar valores pessoais fundamentais à profissão para dotar o professor de capacidades intelectuais. A formação de professores precisa ser autêntica no atendimento às necessidades docentes. Está para além da aquisição de técnicas e de informações científicas. A pesquisa deve embasar os processos formativos para que assim fortaleça a identidade do professor a partir de suas vivências práticas (PIMENTA; GHEDIN, 2012).

Os sujeitos demonstraram preocupação com a ausência da formação, sobretudo, a formação específica para atuação no Projeto. De acordo com Veiga (2008), a formação de professores trata-se de um direito e a esfera pública tem o dever de fomentá-la. Nessa perspectiva, a formação assume o caráter de inacabamento, o que se prolonga durante toda a vida profissional, tornando-se indispensável à preparação dos docentes.

Para Candau (2010), a formação contínua não se limita a cursos rápidos, seminários, palestras ou conhecimentos técnicos. Ela se fortalece no trabalho crítico, nas práticas de construção e reconstrução do conhecimento de forma interativa, demarcando a identidade pessoal e profissional do professor.

Verificamos um sentimento de inquietação dos diretores de turmas quando abordam a falta de formações e a superficialidade formativa. Tais profissionais percebem a ausência de aprofundamento nas formações, especificamente nas formações com o formato de seminário, pois uma prática constante no PPDT é a apresentação de slides. Os sujeitos grifaram em suas falas a escassez formativa e o repasse de informações com técnicas limitadas, sem o devido aprofundamento e com suas respectivas reflexões. Evidenciaram também a formação como direito da categoria e dever das instituições formadoras. Essa é uma lacuna encontrada e um assunto bastante discutido no contexto atual da profissão docente, como também, o quadro situacional das condições para a realização das formações.

A formação de professores e as condições para a sua realização constituem a base estrutural do processo formativo. Não há educação de qualidade com a negação da formação como direito e dever docente, bem como, sem condições mínimas para a sua execução, o que interfere nos resultados de aproveitamento das formações e, conseqüentemente, na qualidade do ensino.

A formação docente deve possibilitar as capacidades intelectuais para levar o professor à produção do conhecimento para a interpretação das situações-problema “complexas em que se situa, e, por outro lado, envolver os professores em tarefas de formação comunitária para dar educação escolarizada a dimensão de vínculo entre o saber intelectual e a realidade social, com o qual deve manter estreitas relações” (IMBERNÓN, 2011, p. 42).

Dando prosseguimento, indagamos sobre o percurso formativo dos diretores de turmas: outras formações que participaram, de que maneira e por quem foram ofertadas. Vejamos o que relatam os sujeitos:

Trabalhei no Censo de 2003. Fiz um curso durante quinze dias e no final obtive aprovação. Esta prova me qualificou a assumir a função de supervisor. No caso, assumi esta função. Fiquei sendo o supervisor da turma. Fui também Professor Coordenador de Área - PCA e Coordenador de Laboratório. Hoje faço a formação do projeto Jovens de futuro. Participo também do Pacto, que é extra carga horária. É desgastante, o rendimento da noite não é o mesmo. Por exemplo, tem uma turma que faz a tarde e a gente acha que o rendimento é diferente. O rendimento desta turma é melhor do que o da gente. Terça-feira tenho dez aulas e ainda tenho formação a noite. Chego sem ânimo. O projeto Jovens de Futuro está sem futuro por que dinheiro até agora não chegou (Manuel Bandeira).

Tenho datilografia, tenho informática, fiz o Proletramento em matemática em 2012 na última turma. Em 2013 fiz um curso no laboratório de química junto com os professores de Capistrano através do PDE no laboratório do LICEU. Em 2013 fiz a seleção e me inscrevi no projeto Professor aprendiz. Este projeto foi pela SEDUC. Eu peguei meu projeto de monografia e transformei no Projeto sobre Jogos didáticos no Ensino de Química, depois

me inscrevi e fui selecionado. O projeto trabalhou a formação de professores para atuar com jogos didáticos no ensino de Química. Participei também da Formação do Projeto Luz do Saber e um curso de Tutoria da UAB (Oswald de Andrade).

Eu fiz um curso chamado REDE - Redescobrimo a docência, na CREDE 08. Este curso foi muito bom, teve mais de quatrocentas horas Não tinha remuneração financeira, mas aprendi muito. Fiz dois bons cursos de prática de laboratório de Física, ofertado pelo CENTEC em Fortaleza. Fiz outro curso de prática de laboratório nas escolas da região. Estas se reuniram e cada uma pagou uma área e fomos fazer no Liceu de Baturité. Terminamos este curso em Capistrano. Fiz também um curso de tutoria para física e outro para matemática na UAB. Fui coordenadora do laboratório aqui da escola e bolsista do IMBA na graduação. O último curso que estou participando é o Pacto. O Pacto é uma formação geral com foco no novo currículo educacional. Esta formação acontece em três etapas. Nós estamos na etapa 2 da fase 1. Acho que são três anos de formação. Os certificados são entregues por etapas. Quase todos os professores do Almir Pinto são do Pacto. Temos encontros presenciais e semipresenciais. Tem vídeo sobre educação, sobre o novo currículo. A formação é aberta a todo professor independente da área de atuação. Tanto faz ser efetivo ou temporário (Anita Malfatti).

Participei da formação do PPDT e fiz um curso de aperfeiçoamento em Espanhol pela UECE. Formei-me em letras e fiquei com a pendência com a língua estrangeira (Tarsila do Amaral).

Os sujeitos relataram suas caminhadas formativas ao longo da carreira. Assim, foi possível a participação em diversos cursos ofertados por distintas entidades. Um dos sujeitos iniciou em outra área técnica, depois se encaminhou para as formações educacionais. Percebemos histórias formativas com percursos únicos, construídos por diferentes oportunidades. Alguns sujeitos apresentaram mais tempo formativo, participaram de mais cursos, outros nem tanto, ainda buscam esse alargamento nas possibilidades atuais.

Percebemos carência de oportunidades e as próprias condições para assegurar a participação dos docentes nos cursos. Atualmente, os docentes enfrentam uma carga horária de até trezentas horas mensais e buscam as formações para além de sua carga horária de trabalho semanal. No depoimento de um dos sujeitos fica evidente o cansaço e o baixo rendimento no aproveitamento da formação relativa ao Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio em função da rotina e do horário excessivo que a carga horária impõe, com as atribuições que lhes são conferidas diariamente.

Sobre o quadro situacional e profissional dos sujeitos, percebemos o desafio para continuar nos processos formativos, a autonomia relativa em função das condições de trabalho e a condição de proletarização. Assim, “[...] a deterioração das condições de trabalho nas

quais depositavam suas esperanças de alcançar tal *status*. Esse é o fenômeno que passou a ser chamado de processo de proletarização” (CONTRERAS, 2012, p. 38).

A proletarização impede o exercício da reflexão, da pesquisa e da vivência coletiva na instituição de ensino. Os professores diretores de turma contam com cinco horas semanais para o desenvolvimento das atividades do PPDT, mas essas são insuficientes e eles acabam levando trabalho para casa. Assim, enfrentam a pressão do tempo, as exigências das normas institucionais, as cobranças sociais e não encontram um ambiente favorável a troca de experiências. Dessa forma, prevalece o isolamento e o individualismo. Nesse sentido duas formas de proletarização são estabelecidas: “[...] a técnica segundo a qual se produz uma forma de controle sobre as formas de realização do trabalho, sobre as decisões técnicas acerca do mesmo; e a ideológica, relacionada com a perda de controle sobre os fins e os propósitos sociais aos quais o trabalho se dirige” (CONTRERAS, 2012, p. 47).

Isso explica os processos de acomodação dos professores, suas fragilidades diante da resistência, pois

[...] a ‘dessensibilização’ ideológica, que supõe não reconhecer a importância da perda de controle sofrida em relação ao conjunto de valores e ao fim social de seu trabalho [...] mas sim realizá-lo ‘cientificamente’. A outra resposta acomodatória ‘cooptação ideológica’ que significa uma reformulação dos fins e objetivos morais [...] (CONTRERAS, 2012, p. 47).

O diretor de turma que chega a trabalhar trezentas horas mensais vive o desafio da proletarização, como evidenciou um dos sujeitos relatando uma jornada de cansaço físico e mental que o impede de obter melhor aproveitamento da formação e assim agir reflexivamente e transformar a instituição de ensino em um ambiente reflexivo (ALARCÃO, 2011). Esse desafio é um dos enormes entraves da atualidade, sobretudo, encontrado na categoria dos professores da Educação Básica. Primeiramente, há uma necessidade de complementação de renda e os professores precisam trabalhar até trezentas horas mensais para assegurar o sustento da família, o que de certo modo dificulta investimento financeiro na carreira e na formação cultural e profissional.

Questionamos os sujeitos sobre a gestão de sala de aula. Assim, abordamos sobre as ações pedagógicas em detrimento das atividades burocráticas do PPDT. Vejamos os relatos dos sujeitos:

Percebo que de 2007 até hoje as funções de ser professor foram alteradas. É um desafio dar conta das ações pedagógicas e ser diretor de turma. Os alunos separam muito bem, compreendem como duas atuações diferentes. Nas atividades pedagógicas, me inspiro nas boas professoras. Uma

professora que me marcou muito foi a dona Elvira. Ela me ensinou a gostar de português. Eu sempre gostei dos números e ela me fez gostar de língua portuguesa. Ela começou a levar os alunos da manhã para dar aulas à tarde e os da tarde para dar aulas de manhã. Penso que a dona Elvira me transformou em professor. Foi na sala dela aos catorze que me tornei professor sem saber. Eu dava aula para os colegas à época mesmo com a resistência para ser professor (Manuel Bandeira).

Durante uma aula não dá tempo para ser muito pedagógico. São muitas atividades para serem desenvolvidas. Além das fichas biográficas, tem que cumprir o mapeamento, avaliações. Tem os eixos temáticos. No primeiro ano tem uma apostila que é voltada a trabalhar os valores. Cada mês é para ser trabalhado um valor, como paz, amor, respeito. Só que não dá tempo, mesmo com as meninas do Multimeios ajudando. Elas vão fazendo um mapeamento do que já foi trabalhado. Quando não dá tempo a gente trabalha outros temas alternativos. Estes temas são sugeridos nas reuniões diagnósticas. Então a gente faz um apanhado do que vai ser trabalhado e prioriza as ações pedagógicas dentro das possibilidades. A avaliação é feita no cotidiano. Os diretores de turma avaliam pela observação e pela participação dos alunos. Quando tem um aluno indisciplinado, que não respeita os professores, que não corresponde com os temas trabalhados, ele recebe o conceito de aprendizagem não satisfatória. Ficam as pendências que são retomadas na aula seguinte (Oswald de Andrade).

Atuar pedagogicamente é um desafio para quem é das ciências exatas. Sinto muita necessidade de uma formação pedagógica. A ciência da natureza é muito objetiva. Tenho dificuldade de fazer dinâmicas. Outro aspecto que também influencia nas ações pedagógicas é um diretor de turma trabalhar com duas turmas. Antes era somente com uma turma. Hoje aqui na escola trabalha com até duas turmas. Isso não é positivo por que você tem menos tempo ainda para ouvir e trabalhar com os alunos. Penso que o bom professor nunca sabe de tudo, não pode parar de estudar, nem guardar suas aprendizagens para si. Sempre dividir o saber com os outros; este é o segredo do sucesso pedagógico (Anita Malfatti).

Como diretora de turma, um dos maiores desafios é administrar as críticas. Temos que administrar situações conflituosas de outras turmas, de professores que não são diretores de turma. Por um lado você é mãezona e ao mesmo tempo resolve conflitos entre eles e outros professores. O mapeamento, por exemplo, é uma atividade pedagógica, tenho que seguir e é uma das regras do Projeto. Porém, nem todos os professores que não são diretores de turma cumprem. Nesta situação eu sou a “Hitler”, pois como diretora de turma tem que seguir as regras. O projeto em minha opinião é perfeito. Se tivesse mais tempo diminuiria ainda mais o abandono escolar. Através do projeto foram resolvidos muitos problemas. O desafio maior é o tempo. Se fossem 100 horas só para o projeto os resultados seriam melhores. Deixamos de fazer o estudo orientado, que é uma ação pedagógica de grande importância. Atualmente não é realizado por falta de tempo. Em que momento eu vou estudar com meus alunos num horário extra à carga horária? (Tarsila do Amaral).

O espaço da sala de aula é o lugar de lançar descobertas, perpassa a relação do professor e do aluno com a produção do conhecimento. A proposta do PPDT propõe uma

quebra de paradigma com antigas práticas do cotidiano escolar. Mesmo reconhecendo as dificuldades do fazer pedagógico em sala de aula, percebemos nas falas dos sujeitos um indicador favorável à produção de conhecimentos, ou seja, o favorecimento da relação de proximidade do professor e do aluno. Sabemos que para a escola alcançar seu propósito de formar os estudantes e ser autêntica na gestão pedagógica de forma compartilhada, se faz necessário sua edificação na coletividade, na contextualização e na inserção de todos os envolvidos no processo educativo.

Alarcão (2011) nos ajuda a pensar a essência de uma escola na dimensão reflexiva. Apresenta a escola ideal como instituição reflexiva aquela que cria suas próprias regras, presta contas de seus resultados, autoavalia-se frequentemente, valoriza a produção do conhecimento de seus profissionais e, acima de tudo, não dita a formação de professores. A formação de professores parte do contexto e das necessidades sentidas.

Nessa escola, a gestão pedagógica integra as pessoas, insere o aluno e também todas as pessoas que estão no entorno da escola. Esses membros são colocados no centro da discussão educativa. Por fim, Alarcão (2011), acrescenta que a escola precisa saber exercitar sua capacidade de articulação, autogerir-se e elaborar projetos para a concretização institucional sem perder de vista a capacidade de tomar decisões.

Enquadrada nesse perfil, a escola reflexiva apresenta domínios pedagógicos comuns às disciplinas e ao modo como os professores organizam e gerenciam as atividades de sala de aula. Isso significa ação planejada nos princípios pedagógicos, o que postula um enorme desafio aos seus professores e gestores.

Percebemos na fala dos sujeitos fragilidades em desenvolver uma prática consolidada no princípio da reflexão. A gestão de sala de aula é suprimida pelas normas e afazeres diários impostos pelas questões próprias do sistema escolar. O ideal de projeto pedagógico perde força no trefismo, comprometendo dessa forma “[...] a existência de um tipo de organização e de gestão que caracterizarei como: participada, coerente, desafiadora e exigente, interativa, flexível e resiliente face às situações, avaliadora, formadora” (ALARCÃO, 2011, p. 99). Observamos nos sujeitos um esforço sobre-humano para superar o trefismo e as exigências impostas diariamente, priorizando mais tempo qualitativo à gestão da sala de aula.

Perguntamos como os diretores de turma definem o apoio da atual gestão no dia a dia do PPDT. Abaixo seguem os relatos dos sujeitos:

É uma relação muito boa. Contamos com o apoio do núcleo gestor. Mas às vezes mesmo com esse apoio as questões não são resolvidas. São situações inesperadas. São questões bem desafiadoras, problemas pesados que às vezes nem compartilhando com a coordenadora e a diretora a gente resolve. Por que não tenho nem como resolver. Eles são muitos carentes de tudo, financeiramente, na família, de conhecimentos, enfim, são muitos desafios (Manuel Bandeira).

Ainda bem que temos o apoio da gestão. É muito trabalho; você leva trabalho pra casa, você tem um cargo a mais e não recebe nenhuma gratificação por isso. Muitos professores não querem, nem se identificam (Oswald de Andrade).

Peço ajuda da direção; não fujo dos problemas. Por exemplo, quando um aluno precisa ir embora, vem até a mim para comunicar. Solicita que eu faça o pedido à coordenação. Quando alguém fala deles a gente sempre defende. Já aconteceu uma vez de muitas reclamações por parte de um professor. Levei a situação para a direção. Ficou um clima difícil, tivemos que sentar para conversar: direção e professor e tudo foi resolvido. Eram muitas reclamações sobre o professor e eu não podia ignorar a reclamação dos estudantes. Quando sei algo sobre eles, mesmo que seja exterior a escola, costumo intervir (Anita Malfatti).

Como diretora de turma, compartilho com a gestão as responsabilidades. Nas formações em nível regional escutamos depoimentos de abandono da gestão para com os diretores de turmas. Aqui na escola eu defendo a gestão. Elas estão sempre com a gente. A gestão é próxima do aluno, conhecem a realidade. Isso tem me ajudado bastante. Antes de ser diretora de turma, quando sabia que um aluno tinha desistido eu me preocupava com o diário. Hoje quando escuto que um aluno desistiu, conheço as razões. Eles também conhecem a gente. Os alunos fazem total diferença entre a Tarsila diretora de turma e a Tarsila professora de espanhol (Tarsila do Amaral).

Por unanimidade, os sujeitos defenderam o apoio da atual gestão nas práticas diárias do PPDT. Defenderam a gestão pelo esforço em compartilhar as decisões, ouvir, considerar e opinar sobre os dilemas e as situações conflituosas no âmbito escolar. Enfim, as situações que requerem participação colegiada e que a gestão sempre está presente nos momentos de planejamento, de discussão e de intervenção junto aos diretores turmas, aos estudantes e aos seus familiares.

Esse é um dos ideais de gestão presente nas escolas públicas brasileiras: a gestão participada, que está presente nas formações propostas pelos órgãos governamentais através das políticas públicas. Como exemplo, citamos o Curso Técnico de Formação para os Funcionários da Educação, conhecido como Profucionário, iniciativa do Ministério da Educação – MEC. Nessa formação, os participantes estudam um conceito de gestão como uma prática social em disputa e não limitada à dimensão administrativa. E sim como um processo abrangente que se consubstancia como um ato político. A gestão envolve a

participação como um processo complexo de vários cenários, passando pela criação dos colegiados, dos conselhos deliberativos e consultivos, dos grêmios estudantis, da associação de pais, dentre outros (GRACINDO, 2007).

Outro modelo de iniciativa governamental de incentivo à formação de gestores diz respeito ao Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública, desenvolvido pelo MEC, através da Secretaria de Educação Básica. Tal programa visa a colaborar com a formação de “gestores escolares, que contemple a concepção do direito à educação escolar em seu caráter público de educação e a busca de sua qualidade social, baseada nos princípios da gestão democrática, olhando a escola na perspectiva da inclusão social e da emancipação humana” (RAMOS; ALMEIDA; FARIAS, 2013, p. 23).

Essas duas experiências e outras iniciativas fazem parte de um conjunto de políticas que vêm sendo desenvolvidas em regime de colaboração entre os entes federados, os sistemas de ensino, as universidades e as entidades educacionais.

Nesse sentido, a gestão democrática inclui conceitos de gestão que inserem o planejamento, a organização institucional, a avaliação dos projetos escolares, a estruturação do trabalho pedagógico e implica na viabilidade dos objetivos e das metas estabelecidos pela instituição escolar. Enfim, constituem mecanismos de superação da centralização. Tais ações requerem compartilhamento de forma que resultem na participação de todos.

A gestão democrática é fruto da luta e da articulação dos segmentos sociais em prol das reivindicações de melhoria da educação pública. A partilha de poder é algo desafiador na sociedade atual. A institucionalização dos princípios legais para o exercício da gestão democrática é fruto de muitas lutas empreendidas pelos trabalhadores da educação.

Nossa experiência sobre a gestão escolar e os conselhos escolares na perspectiva democrática (MARTINS; LEITE; ARAÚJO, 2014) demonstra que os conselhos escolares exercem importante papel no fortalecimento da gestão participada. O princípio da participação está preconizado na gestão democrática e compete aos educadores o seu fortalecimento. Os resquícios das políticas ditatoriais dificultam a consolidação da gestão democrática no estabelecimento de princípios formativos. A luta é oportuna e nos faz compreender que a estrutura social vigente não favorece rápidas conquistas, pois estas provêm da construção processual.

Por fim, buscamos saber como o PPDT exerce a gestão democrática. Os sujeitos nos responderam que:

Diariamente, no compartilhamento das responsabilidades. Quando notificamos os pais, na maioria das vezes, dependendo do problema, tudo é resolvido com a participação da gestão, isto é ação democrática. Todos são ouvidos e prevalece o bom senso. O aluno reconhece quando erra, os professores assumem suas responsabilidades, a gestão pondera, assim, todos são envolvidos. Sobre os problemas cotidianos a gente sofre junto com eles; me sinto muito pai deles. Defendo quando escuto alguém falar mal deles. Saio em defesa deles mesmo que depois tenha que conversar com eles individualmente (Manuel Bandeira).

O projeto é uma ação democrática. Não dá para desenvolver tudo sozinho. Precisamos do apoio da gestão, dos colegas professores, da família. Cada um precisa fazer a sua parte. Para coletar as informações das fichas biográficas os alunos recorrem à família. Eles não sabem as informações da própria família. Não sabem a idade do pai, não sabem a idade da mãe. Esta ficha é preenchida na hora da formação cidadã. Para lançar essas informações no sistema o diretor que tiver dificuldades conta com a ajuda da equipe do laboratório de informática. As atividades não acontecem de forma isolada; cada pessoa contribui como pode e assim, a participação democrática vai se fortalecendo (Oswald de Andrade).

As etapas do projeto são definidas nas ações democráticas. Por exemplo, a reunião diagnóstica. Todos participam, pais, gestores, professores, diretores de turma, conselho de classe participam das decisões, fazem os encaminhamentos, tomam ciência das intervenções, decidem o que vai ser replanejado referente ao pedagógico, à gestão e ao ensino. Se alguém deixar de fazer a sua parte entramos em ação para resolver a situação conjuntamente (Anita Malfatti).

O projeto é favorecedor para o envolvimento das pessoas. No cargo de diretora de turma há saberes que não aprendi na graduação. Não aprendi a ser professora na graduação. Aprendi a discutir na graduação as questões teóricas e muito pouco da prática. Às vezes, do que aprendemos na faculdade, pouco se aproveita na sala de aula. Os alunos não estão ali para receber tudo que é ensinado. Então, a nossa maneira de envolver as pessoas é que vai definir uma atuação democrática. Hoje eles têm outra percepção sobre o diretor de turma. Nos vê como a pessoa que se preocupa com eles, que cuida, que sabe escutar, que respeita e que articula com outras pessoas para ajudá-los a resolver os seus problemas. No meu ponto de vista, o PPDT é um projeto democrático (Tarsila do Amaral).

Brasil (2004) aborda a gestão democrática como ato político-pedagógico. Insere a participação cidadã no seio da escola, analisando como vem se desenvolvendo as aprendizagens no exercício democrático e no fortalecimento da autonomia nas escolas públicas através do exercício da participação. Temos nas falas dos sujeitos três situações vivenciadas na gestão.

A primeira situação questiona como a participação se consolida no dia a dia da escola. Essa também é uma inquietação nossa. Diante desse questionamento, buscamos pensar sobre o sentido da palavra participação. Partindo da compreensão de que o termo participação

não tem o mesmo significado para todos dentro de uma instituição de ensino, faz-se necessário uma atenção especial às ações impulsionadoras da participação, pois

Para que a participação seja realidade, são necessários meios e condições favoráveis, ou seja, é preciso repensar a cultura escolar e os processos, normalmente autoritários, de distribuição do poder no seu interior. Dentre os meios e as condições destacam-se, ainda, a importância de se garantir: infraestrutura adequada, quadro de pessoal qualificado, apoio estudantil. Outro dado importante é entender a participação como processo a ser construído coletivamente. Nessa direção, é fundamental ressaltar que a participação não se decreta, não se impõe e, portanto, não pode ser entendida apenas como mecanismo formal/legal (BRASIL, 2004, p. 17).

A segunda temática enfatizada pelos sujeitos através de suas falas diz respeito ao exercício pleno da democracia. Desse modo, procuramos compreender como acontece o exercício democrático no interior das escolas. E a literatura nos diz que “a participação se fecunda no exercício do diálogo entre as partes” (BRASIL, 2004, p. 27). O diálogo entre as pessoas de diferentes formações e diversas opiniões favorece a construção de uma proposta coletiva, autônoma e consensual.

O último fenômeno discutido por vários pesquisadores diz respeito ao grau de autonomia das escolas a partir da gestão democrática. Os mecanismos de participação da gestão colegiada são os responsáveis pelo grau de envolvimento no planejamento e nas definições de projetos da instituição escolar. Isso pode ocorrer de várias formas: a participação pode envolver a escola como um todo de forma efetiva ou por meio de representações. O grêmio estudantil, o conselho de classe ou o conselho escolar poderão ter uma atuação consolidada, verdadeiramente centrada nas tomadas de decisões ou poderão ser meramente ilustrativos em atendimento ao princípio legal.

Precisamos considerar o contexto onde acontecem as ações de articulação das práticas educativas, buscando o fortalecimento de ações que favoreçam o redimensionamento da gestão escolar no sentido de democratizá-la e aperfeiçoar os mecanismos de participação. Desse modo, apoiamos as ações compartilhadas que favorecem a mudança e o fortalecimento da autonomia das instituições de ensino. Para tanto, a escola precisa construir coletivamente o Projeto Político-Pedagógico, envolvendo os professores e todos que fazem a escola. Assim, avançará no fortalecimento democrático da gestão escolar (BRASIL, 2004).

A autonomia como reivindicação profissional exige uma prática educativa consciente. Esse caminho poderá ser a chave da autonomia dos professores (CONTRERAS, 2012). De acordo com o autor, há três modelos de professores. O especialista técnico, que apresenta a concepção de autonomia profissional de quem tem uma autoridade unilateral. É

dependente das diretrizes, técnicas; é insensível aos dilemas da profissão, incapaz de se posicionar na incerteza, usufrui de uma autonomia ilusória. O profissional reflexivo, que apresenta a autonomia como responsabilidade moral e individual. Permite a divergência de ponto de vista e apresenta capacidade para resolver situações-problema do cotidiano escolar. O professor intelectual crítico, que usufrui da autonomia como emancipação profissional, vive a liberdade e é liberado das opressões sociais. Caracteriza-se como um professor de superação das distorções ideológicas. Apresenta consciência crítica.

Nesse caso, o perfil profissional dos três tipos de professores, contribui para definir o grau de autonomia da instituição de ensino, uma vez que estas instituições não se configuram somente pela dimensão trabalhista, mas também pelo desenvolvimento da própria educação. Os modelos de professores definidos por Contreras (2012) sugerem três imagens de autonomia: uma centrada na dependência, outra figura na resistência a partir das influências, e, por último, a imagem de emancipação com a atuação profissional consciente.

Essa última imagem torna o professor capaz de construir e reconstruir situações-problema e traz uma ideia de autonomia entendida como exercício da profissão e a relaciona diretamente ao cargo, com a devida relevância moral e pública. Defender a autonomia dos professores significa defender um programa político voltado à sociedade e ao compromisso social com a profissão docente (CONTRERAS, 2012).

As novas políticas de autonomia dos professores trazem duas posições: uma de resistência e outra de denúncia. Nesse sentido, aconteceram muitas mudanças na forma de autonomia dos professores nos últimos tempos. Os organismos internacionais influenciam nas decisões políticas e elaboram programas ideologicamente pensados para serem desenvolvidos pelos professores. Dessa forma, acentuam-se cada vez mais as contradições entre os que fazem as políticas, os pesquisadores e os professores. Os pesquisadores falam de inovações, os educadores de renovação e os políticos de mudança na educação. Há, portanto, três possibilidades para compreendermos a transformação da educação (CONTRERAS, 2012, p. 253).

Sem perder o fio condutor dessa discussão, vamos analisar a perspectiva de inovação do PPDT, apontado como um projeto resultante das políticas inovadoras. Esse projeto se apresenta como um instrumento de auxílio à gestão que interfere na realidade escolar. As políticas e os projetos inovadores analisados no campo das pesquisas não se esgotam neles mesmos. Dessas investigações surgem outros encaminhamentos, como instrumentos norteadores de maior teor moderno, porém não são colocados em prática como deveriam. Assim, convivemos com os entraves das políticas que se apresentam como resposta

às demandas educacionais e, na maioria das vezes, não atendem verdadeiramente às reais necessidades.

Dentro do que foi possível analisar sobre a inovação do projeto, investigamos quais saberes foram transportados da pessoa para a função docente e depois verificamos dos saberes docentes quais os que chegaram ao cargo de diretor de turma. Os sujeitos disseram que:

Da minha história de vida e da minha formação de professor levo como valores a determinação, a persistência e a perseverança. Na vida pessoal aprendemos com a atividade profissional. Como músico profissional, aprendi que o todo é feito de partes. Cada um tem que fazer a sua parte para que a peça musical aconteça. Para eu fazer a harmonia alguém tem que fazer a melodia. Para atuar no PPDT trago esse aprendizado, faço a minha parte e penso que cada um tem que fazer também a sua(Manuel Bandeira).

Ser tranquilo, a perseverança e o modo de lidar com os alunos, de ter gestão na sala de aula. Eles diferenciam a função do professor em relação às do diretor de turma. A própria graduação me ajudou bastante para trabalhar em sala de aula. E conseqüentemente me conduziu ao projeto. Tanto na questão conteudista como na parte da didática. Os cursos da UAB na parte de didática são muito explorados. A minha atuação inicial como docente em classe também me trouxe amadurecimento profissional. Lecionei numa classe multisseriada do terceiro e do quarto ano. Eram vinte e dois alunos. De um lado, era uma turma do terceiro e do outro lado, era a turma do quarto ano. Primeiro explicava para uma turma, depois explicava para a outra série. Apesar de ter apenas vinte anos, os alunos me respeitavam; sempre procurei dar o melhor de mim (Oswald de Andrade).

Converso mais com meus alunos, informo que estamos em sala para aprender juntos. Estou na sala para ajudá-los e busco que eles também me ajudem. Procuro fazer um roteiro na lousa, dou o significado de física, que estuda a natureza, as fórmulas, digo o que cada letra significa, sempre exemplificando. Um dia encontrei um aluno que guardava o texto Recomeço, do Drummond. Mantinha dentro da carteira dele. Nessa época estava meio desestimulada para preparar as aulas. Depois disso, decidi continuar a fazer o que eu acredito. Voltei a inovar nas minhas aulas, pensando nos alunos. Se todos não aproveitam pelo menos fica alguma coisa para alguns. Hoje muitos de meus alunos são pais de família, outros já voltaram para essa escola como professores. Tem também um que já está no mestrado. Por isso penso em continuar na docência (Anita Malfatti).

Agrego valores de muita responsabilidade. Acho que isso vem da minha história de vida. Estes valores casam com a profissão docente. A função docente requer muita responsabilidade. Gosto também muito de trabalhar com artesanato e isso me acompanha na função de diretor de turma. Procuro ser criativa com meus alunos. Elaboro projeto para eles, sobretudo, para os jovens que estão envolvidos com coisas indevidas. Alimento constantemente o sentimento e o compromisso de poder fazer mais pelos alunos (Tarsila do Amaral).

As inovações não surgem do nada, nem são aleatórias. São criadas e fortalecidas no bojo da coletividade e se destinam aos anseios do contexto atual, presente na instituição de ensino. “Pensar na melhoria do ensino e na sua qualidade efetiva aponta para as possibilidades de promoção de inovações [...] Essa qualidade não é apenas melhoria naquilo que já existe, mas em criar, recriar e acima de tudo inovar” (SOUSA, 2013, p. 65).

Nessa perspectiva, o termo inovação compreende diversos significados na sociedade atual. Esse universo de significados variados compõe os níveis de inovação, os quais vão desde a “superficialidade, nos contextos educacionais aos níveis mais complexos correspondentes a transformação da realidade educacional” (SOUSA, 2013, p. 68).

Portanto, compreendemos que a inovação ultrapassa a dimensão da novidade na era digital, tendo em vista que a sociedade da informatização e da comunicação requer um conceito mais elaborado sobre as inovações. A descoberta de hoje poderá ser superada amanhã. No futuro próximo vão surgindo novas invenções, algo proveniente da incerteza. Isso requer novas pesquisas e investimentos na produção de conhecimento em atendimento às necessidades sociais do contexto atual (MASETTO, 2012).

Diante dos desafios do século XXI, a formação docente precisa ser inovadora e, para tanto, deve apresentar um cenário que configure novos rumos no mundo das incertezas. A revolução digital inserida pelas redes sociais no Brasil e no mundo tem interferido no modo de vida das pessoas, tem possibilitado movimentos de contracultura, e promovido a explosão de vários elementos antes nunca imaginados na sala de aula.

Essa situação social requer dos professores nova forma de pensar, ser e agir. São valores de vida e formação que estão em questão. Diante da incompletude, os professores buscam constantemente aprofundar os conhecimentos e fazer relação dos saberes com outras culturas, articulando novas perspectivas, a fim de estar preparado para intervir com uma postura inovadora na educação.

Nesse sentido, observamos que os sujeitos buscaram dentro de suas possibilidades se fazerem inovadores. Estão inseridos no grupo que apresenta valores críticos e características inovadoras. Esses professores galgaram um caminho formativo que os conduziram a novos conhecimentos pedagógicos, a ter um perfil de enquadramento nos padrões profissionais definidos pela instituição de ensino. Assim, esses professores tem se mantido na lotação pretendida à medida que se esforçam na qualificação para atuação no PPDT. Esses profissionais perceberam que o mundo está em movimento, que as práticas antigas estão sendo superadas e que o conceito de docente já não é mais o mesmo.

Atualmente, vivemos num mundo conectado e manter-se bem informado faz parte da atual cultura digital, significa estar mais qualificado para as descobertas inovadoras.

Os sujeitos se autodefinem como profissionais que agregam valores de sua formação pessoal como essenciais à sua profissão. Tais valores da vida pessoal, como também da vida profissional os fizeram chegar ao cargo de diretor de turma. Esses valores são utilizados como capacidades essenciais à preparação dos jovens para enfrentamento de situações difíceis na tentativa de fazer-lhes pensar sobre a complexidade em vez da linearidade.

A prática de saber ouvir os jovens, de ajudar-lhes a resolver os conflitos existentes foram os saberes credenciadores ao cargo de diretor de turma. Não que esses saberes tenham proporcionado uma atuação fácil; muito pelo contrário, esses saberes os colocaram para desempenhar algo muito mais complexo. Ao assumir o cargo de diretor de turma, os professores precisaram mudar posturas antigas, aprenderam a resolver situações-problema, o que demanda mobilização, conhecimento, articulação e estratégias inteligentes. O PPDT se apresenta como uma ação inovadora, que impõe constantes desafios. Os diretores de turma precisam pensar constantemente como agir diante das situações cotidianas.

Diante do que foi relatado pelos sujeitos, procuramos saber quais saberes ou contribuições do cargo diretor de turma retornaram à pessoa e à função do professor. Acompanhemos o que nos foi informado:

Saber ouvir o outro. Assim como na música para poder tocar a minha parte, preciso ouvir a parte do outro lado. No projeto tenho que considerar o outro. Na música, não posso tocar a harmonia mais alta que a melodia. No PPDT, não posso impor o meu pensamento sobre os demais do grupo, caso contrário, o diálogo e o entendimento não serão alcançados (Manuel Bandeira).

Uma didática mais elaborada. Aperfeiçoei meu nível de paciência com a turma. Vejo-me com uma atuação mais sólida. Depois da experiência com o projeto compreendo melhor o funcionamento da escola e as dificuldades da profissão. Penso nos alunos, como eles vivem, quais as dificuldades vividas assim como eu também as vivi. Durante a graduação me deslocava do Encosta para a sede e enfrentei muitas penúrias (Oswald de Andrade).

A capacidade de mediar conflitos, situações problemáticas, que requerem uma tomada de decisão. Os cursos que fui fazendo aqui no Estado trouxeram mais conhecimentos. Na escola particular não tem tantas oportunidade para currículo. Tudo isso me ajudou a conquistar os alunos. Primeiro faço um combinado com eles. Antes de fazer o mapeamento de sala estabelecemos os combinados. Antes de qualquer iniciativa dou a primeira oportunidade a eles. O que trago do cargo de diretor de turma como a lição mais importante é não julgar ninguém (Anita Malfatti).

Atuei nas três séries. Posso dizer que a turma mais difícil de trabalhar é a turma do primeiro ano. Eles chegam sem ter noção do currículo do Ensino Médio, chegam muitos ariscos, arredios. Eles veem o diretor de turma como alguém que se mete na vida deles. Depois essa barreira é superada. Outra relação é construída neste processo. No final do ano rimos juntos, sofremos, temos uma relação de confiança. Tem menino que chega e diz: tia hoje eu não estou bem. Quero conversar com a senhora, quero dormir na tua casa. Ser diretor de turma é estar à disposição vinte e quatro horas. Isso fica na vida e no cargo de professor (Tarsila do Amaral).

A principal característica encontrada nas falas dos sujeitos envolve a mudança. Os sujeitos evidenciaram mudança de postura, de pensamentos, de atitudes e de comportamentos. A inovação está também na capacidade de transformação. Isso nos leva a fazer uma reflexão sobre a possibilidade de mudança na vertente educacional.

Retomando Sousa (2013), “a inovação é um processo amplo de intervenção na realidade, como nova forma de pensar a educação. Entendida desta forma, a inovação surge do próprio movimento dialético de operacionalidade do currículo, não estando centrado apenas no trabalho do professor” (SOUSA, 2013, p. 67).

Conforme a autora, o conceito de inovação está em transformação, sobretudo, desde as décadas de 1960/1970, acelerando esse processo nos anos de 1990. Os professores deixaram de contribuir passivamente e passaram a receber mais exigências da ordem social vigente os conduzindo a adotar uma conduta crítica. Tal postura se projeta na conduta da intelectualidade e, dessa forma, os professores estão caminhando para assumir a centralidade na liderança institucional, como produtores de cultura e de conhecimentos baseados na autonomia e no diálogo constante.

Para tanto, a formação do professor deve ajudá-lo a desenvolver um conhecimento profissional capaz de promover o princípio da inovação nas instituições de ensino. Deve também potencializar as habilidades profissionais para as ações estratégicas de planejamento, de avaliação no sentido de

proporcionar as competências para ser capazes de modificar as tarefas educativas continuamente, em uma tentativa de adaptação a diversidade e ao contexto dos alunos. Tudo isso supõe uma formação permanente, que desenvolva processo de pesquisa colaborativa para o desenvolvimento da organização, das pessoas e da comunidade educativa que as envolve (IMBERNÓN, 2011, p.72).

A mudança é suscitada pela inovação. Nos processos de mudança, a inovação se subdivide em dois tipos: as inovações de caráter interno, geradas pelos agentes no contexto escolar e as inovações de ordem externa, emanadas das diretrizes introduzidas na escola. No

contexto educacional, a inovação conduz à finalidade de incorporar algo novo em prol da melhoria da unidade de ensino. Nessa perspectiva, a inovação é concebida na dimensão multidimensional como resposta ao complexo mundo das incertezas. Nesse sentido amplo, a inovação promove alterações nas ideias, nos projetos, nos conteúdos, dentre outras estratégias de mudanças como algo novo num contexto definido (FARIAS, 2006).

Por último, os diretores de turma expressaram suas concepções sobre a escola como espaço formativo. Investigamos quais saberes de convivência e quais saberes pedagógicos foram possíveis no PPDT. Vejamos o que pensam os sujeitos:

Aprendi a respeitar os outros, a ser disciplinado com horários, a cuidar da aparência. É uma exigência da banda que levo para a educação. Penso que professor precisa se apresentar bem. Estar bem vestido. Estar bem apresentado diz muito sobre a pessoa. A banda não aceita um membro barbado, mal vestido. Temos que estar sempre bem alinhado. Assim também gosto de trabalhar na educação. Meus alunos gostam disso. Acabamos vendendo uma aparência (Manuel Bandeira).

Sempre admirei a função de professor. Achava muito bonito. Eu observava meus professores. Fiquei assim fascinado com os professores do Ensino Médio. Admirava o modo deles se expressarem, de conduzir as aulas. Inspiro-me neles, procuro conviver bem com meus colegas, socializar o que tenho aprendido e também estou aberto a aprender com eles. Para mim a escola é um espaço de aprendizagem e muitos saberes acontecem aqui (Oswald de Andrade).

Tranquilidade. Aprendi que nem toda família é equilibrada. Outra coisa que não faço depois do cargo são comentários negativos sobre meus alunos. Tem professor que diz: - hoje fulano está insuportável, parece um demônio. Isto já desestrutura quem vai entrar na sala. É muito negativo; não gosto quando alguém faz isso comigo. Já vou tensa, armada. Estas situações constroem pensamentos de precipitação. Podemos retirar um aluno de sala e isso é muito negativo. Hoje procuro conversar com os colegas professores e peço paciência; explico as razões e desarmo os professores estressados. Quando o professor está tranquilo é mais fácil entrar em sala de aula para ensinar. Colocar um aluno para fora da sala de aula não resolve nada, só cria mais conflitos, sobretudo, na relação professor e aluno (Anita Malfatti).

Posso dizer que a nossa escola funciona da melhor forma possível, pois temos orientação e apoio em nossas atribuições. Tem escola que a coordenação não tem compromisso. Nos encontros na CREDE escutamos a realidade de outras escolas. Os diretores se viram sozinhos. A convivência é difícil no ambiente escolar. O diretor de turma precisa de material, precisa planejar uma aula de campo e não consegue fazer por que não há suporte. Durante a formação regional escutamos os depoimentos dos outros diretores que comentam que ainda não realizaram uma etapa do projeto por que não foi possível. Aqui na escola não vivemos essa realidade. A gestão está sempre nos apoiando em tudo (Tarsila do Amaral).

Sibilia (2012) questiona até que ponto as tecnologias se integram a um projeto pedagógico inovador. Em sua compreensão, os recursos tecnológicos não apresentam neutralidade. Os novos dispositivos digitais estão cada vez mais sofisticados e isso requer qualificação para o seu uso. Novos conhecimentos são necessários e, nessa seara de rápidas transformações, a profissão de ensinar tornou-se extremamente difícil. O problema está no que ensinar, como ensinar e para quem ensinar. São questionamentos que se ligam a um projeto inovador de aprendizagem. No contexto atual, encontramos efeitos dispersivos, multiplicidade, fragmentação em meio à estrutura tradicional de sala de aula, que clama por mudanças e professores cada vez mais qualificados.

Nesse sentido, velhos dispositivos pedagógicos devem ser repensados ou reformulados e uma nova proposta deve ser desenvolvida, priorizando uma nova cultura escolar a ser estabelecida. Para tanto,

A base da ação pedagógica inovadora está na formação continuada e em serviço dos professores e no desenvolvimento de recursos e metodologias adequadas à nova concepção curricular. Também a gestão inovadora da escola repousa na formação continuada dos diretores e gestores da escola, como no desenvolvimento de uma cultura de planejamento escolar, de avaliação institucional e de aprendizagem dos alunos. E, neste sentido a escola pública brasileira ainda está muito distante da reforma proposta (SCHWARTZMAN; BROCK, 2005, p. 134).

A inovação deve acontecer de dentro para fora. Antes de tudo deve ressignificar os saberes e as práticas de quem a realiza (SOUSA, 2013). A inovação é compreendida de forma diferenciada por quem a promove, constituindo-se uma pluralidade de pensamentos e opiniões acerca do real sentido da inovação. As “ações inovadoras vistas como um processo formativo dos docentes utilizam as atividades de pesquisa colaborativa [...] vê na pesquisa a possibilidade formativa capaz de traduzir as mudanças dos professores” (SOUSA, 2013, p. 84).

A formação de professores é algo indispensável aos processos inovadores. A inovação está para a formação assim como a formação depende da inovação. Nesse movimento, dão-se as práticas e o surgimento das pesquisas como processos que se completam. Para tanto, carece de “[...] um profissional que deve participar ativa e criticamente no verdadeiro processo de inovação e mudança, a partir de e em seu próprio contexto, em um processo dinâmico e flexível” (IMBERNÓN, 2011, p. 21).

A formação deve atender às necessidades de mudanças e formar para as mudanças (IMBERNÓN, 2011). Assim, abrirá caminhos para a autonomia profissional e o compartilhamento de conhecimento no contexto.

5.3 OBSERVANDO A PRÁTICA DOS SUJEITOS NO PPDT: ENTRE O DITO E O FEITO

Esse tópico contempla os registros da atividade de observação desenvolvida durante a realização da pesquisa. Divide-se em duas partes: a primeira parte contém os relatórios sequenciais dos dias de observação; a segunda parte consiste na observação da prática docente sobre a formação cidadã. Trazemos a observação de quatro aulas, sendo uma aula de cada sujeito. A seguir, acompanhamos a primeira parte da observação relacionada à prática dos sujeitos sobre os aspectos gerais da escola e do PPDT. Em seguida, as observações acerca da atuação dos diretores de turma sobre a formação cidadã.

Quadro 4 – Demonstrativo dos Relatórios de Observação

Data	Assunto	Segmento(s)
15/04/2015	Reunião do Colegiado	Núcleo Gestor / Professores
16/04/2015	Gestão	Núcleo Gestor
17/04/2015	Reunião Diagnóstica	Núcleo Gestor, Professores, Diretores de Turmas, Líder e Vice Líder de Turma, Representante de Pais, Alunos e Conselho de Classe.
22/04/2015	SIGE	Coordenação Pedagógica/PPDT
27/04/2015	Escola	Gestores, Professores, Alunos e Servidores.

Fonte: Elaborado pela autora.

- **Primeira Observação – Reunião do Colegiado**

Apresentamos a seguir considerações acerca da primeira observação: Reunião do colegiado, realizada na escola Almir Pinto. Trata-se de um momento significativo e de enorme relevância devido a gama de informações que são discutidas por todos que fazem a escola. A Reunião do Colegiado acontece mediante convocação, em data definida pela direção escolar e coordenação pedagógica. Essa reunião tem periodicidade semestral. Dentre os assuntos que constituem a pauta da Reunião do Colegiado são tratados temas diversificados, priorizados pelo grau de importância para a escola. Para cada reunião existe uma pauta previamente definida. Discutem-se o próprio PPDT, formação, indicadores,

projetos, planejamentos pedagógicos e financeiros, eventos cívicos e culturais, dentre outros. As reuniões do colegiado objetivam a melhoria do funcionamento da escola e, conseqüentemente, a melhoria da qualidade do ensino.

A Reunião do Colegiado teve como objetivo discutir uma pauta de informes, com apresentação dos últimos indicadores escolares, os encaminhamentos do PPDT e o lançamento do Programa Gestão de Sala de Aula – um curso *online* e gratuito, desenvolvido pela Fundação Lemann e pela Elos Educacional. Os professores finalizaram as aulas previstas para o horário da tarde por volta das dezessete e trinta. Em seguida, lancharam e se dirigiram ao pátio coberto para a reunião do colegiado.

Com base na pauta estabelecida especificamente para a referida reunião, foram discutidos os seguintes assuntos: indicadores, formação, PPDT e resultados de uma pesquisa sobre avaliação da gestão de sala de aula. Além desses pontos, percebemos outros, explícitos e implícitos no momento das discussões, vejamos: oportunidades de formação e o desafio da participação, autonomia relativa em virtude das normas institucionais a serem seguidas, condição profissional sujeita a proletarização, escola como unidade formadora, aferição de aproveitamento do tempo sobre a gestão de sala de aula, avaliação externa e atuação de uma Organização Não Governamental (ONG).

A reunião iniciou-se com uma acolhida pela diretora que após acolher os presentes, apresentou os indicadores com o resultado final de 2014, bem como, as metas para o ano de 2015. Sobre os resultados finais, informou os seguintes dados:

Quadro 5 – Indicadores da escola Almir Pinto - 2014

Matríc. Inicial	Admitidos	Aprovados	Progr. Parcial	Reprovados	Desistentes	Transferidos	Remanejados p/ outra turma	Veio de outra turma	Avanço Progressivo	Matríc. Final
842	10	563	164	29	60	32	10	10	4	756

Elaborado pela autora.

Dando prosseguimento, a coordenadora pedagógica e também coordenadora do PPDT, informou as datas para atualização dos documentos relacionados ao PPDT no SIGE. Informou na ocasião que os professores não poderiam deixar acumular as informações e que precisavam alimentar o sistema. Afirmou que as informações deveriam ser lançadas até o final de cada período (bimestre).

Na oportunidade, a coordenadora socializou que, conforme as orientações da CREDE 08, a data prevista para encerramento do primeiro bimestre seria dia 20 de abril.

Ficou acordado que a Escola Almir Pinto concluiria todas as pendências relacionadas ao PPDT no SIGE até 30 de abril. Em seguida, os professores diretores de turma tiveram a oportunidade de fazer uso da palavra para comentar sobre as intervenções realizadas e as previstas para cada aluno em atendimento.

Nessa reunião estavam presentes 14 professores diretores de turma. A coordenadora Pedagógica do PPDT informou que a Escola Almir Pinto ampliou o Projeto para as terceiras séries em 2015, em virtude dos resultados obtidos nas primeiras e segundas séries, depois da implantação do PPDT. Todos os professores comunicaram alguma atividade de atendimento, seja relacionada aos pais, aos alunos, de orientação aos estudantes, conforme as situações que se apresentam em virtude do desenvolvimento do projeto. Alguns convocaram pais para conversar, outros conversaram somente com os estudantes, outros professores conseguiram atender casos mais urgentes que precisaram de intervenção.

A reunião do colegiado continuou com o lançamento do Programa Gestão de Sala de Aula – Dinâmica e Prática de Sala de Aula. Na oportunidade, uma das coordenadoras pedagógicas conduziu esse momento e desenvolveu uma oficina de formação. Informou que o programa está vinculado à Fundação Lemann, de Doug Lemov, o qual consiste em uma formação para professores e gestores sobre a gestão de sala de aula. Tal formação foi ofertada à escola em virtude de uma pesquisa realizada anteriormente, que objetivou aferir os níveis de administração do tempo para a gestão pedagógica de sala de aula. A coordenadora apresentou ainda o resultado da pesquisa com os dados dos professores que participaram da avaliação.

Nesse espaço, os professores acompanharam o resultado de suas respectivas avaliações referentes ao tempo utilizado com atividades pedagógicas. A pesquisa contemplou organização de sala, com engajamento do aluno nas atividades, dentre outros requisitos avaliados sobre a gestão pedagógica de sala de aula. A coordenação pedagógica também distribuiu um livro para cada professor intitulado “Aula Nota 10 – 49 Técnicas para ser um professor campeão de audiência”, do autor Doug Lemov. Informou ainda que o livro deveria auxiliar na formação e seria trabalhado em etapas, conforme a previsão das oficinas. Segundo a coordenadora, somente ela e a diretora estavam matriculadas na formação, ou seja, a formação ofertada pela fundação destinou uma vaga para uma coordenadora pedagógica e uma vaga para a direção.

Assim, cada etapa vivenciada pelas gestoras seria socializada com os professores da escola. Continuando, a coordenadora apresentou *slides* da proposta de formação a ser ministrada em oficinas e informou que a oficina planejada para aquela noite seria sobre o planejamento construtivo. Em seguida, aplicou duas atividades com os professores. Na

primeira atividade foi proposto elaborar um plano de aula contendo objetivo, operacionalização da atividade da aula e uma proposta de atividade avaliativa, com um tempo previsto de 50 minutos. Em seguida, os grupos procederam às apresentações. Após se apresentarem, os docentes receberam mais uma atividade sobre planejamento. A segunda atividade se baseou no Capítulo II do referido livro, intitulado “Planejar para garantir um bom desempenho acadêmico”. A atividade foi desenvolvida e baseada em seis técnicas: comece pelo fim; o caminho mais curto; planeje em dobro; deixe claro; quatro critérios; faça o mapa.

Os professores foram orientados a fazer uma leitura e depois escrever uma síntese sobre cada técnica proposta, sendo uma para cada grupo. As técnicas foram socializadas pelos grupos de acordo com o proposto por Lemov (2011, p. 75-88). Finalizada a socialização desse momento, a diretora retomou a pauta da reunião para orientar os processos da avaliação final junto aos professores a respeito do encontro e da oficina.

De uma maneira geral, percebemos um enorme esforço dos professores em permanecer nos momentos formativos. A reunião aconteceu depois de uma jornada de trabalho ocorrida nos turnos manhã e tarde. Os docentes sacrificaram a convivência com a família em suas residências ou outras atividades para contribuir com a escola num terceiro turno.

Os encontros coletivos de planejamento e a formação acontecem no contraturno das escolas. Trabalhar nos três turnos é uma rotina desafiadora para alguns dos professores que atuam na educação básica. Nesse sentido, “[...] existem evidências de que muitos professores não adquirem a formação necessária para proporcionar uma educação de qualidade e enfrentar os problemas particularmente sérios que afetam as escolas públicas que devem atender a população mais carente” (SCHWARTZMAN; BROCK, 2005, p.13-14).

A lotação dos professores da rede estadual contempla 30% da carga horária para planejamento e atividade extraclasse. Ainda assim, é inviável a participação de todos os docentes ao mesmo tempo em reuniões e/ou estudos coletivos, pois a lotação dos professores é feita por área de atuação.

Professores sem formação, em grande medida, não desenvolvem familiaridade com os conteúdos a serem ensinados e com os problemas enfrentados. Esses professores têm dificuldades de transformar o que sabem em conhecimentos ensináveis para os alunos. A ausência da formação traz outros problemas ao cotidiano dos educadores e contribui para a precarização do trabalho docente.

A precarização do trabalho docente se manifesta de várias formas, dificultando o bom desenvolvimento do trabalho pedagógico. Encontramos na rede pública professores iniciantes, que aprendem com os professores mais experientes, professores trabalhando na mesma série por anos a fio, professores com habilitação em outras áreas no exercício da docência, professores sem habilitação para a docência, professores sem formação pedagógica, dentre outras questões que nos leva a pensar na proletarização do trabalho docente. Esses problemas vividos no contexto atual não apresentam perspectiva de resolução a curto ou em médio prazo (SAMPAIO; MARIN, 2004).

A negação da valorização docente agrava a crise da educação, promovendo uma educação com desigualdade de oportunidades no ensino e favorecendo a exclusão estudantil e social. Muitos alunos passam pela escola, mas essa não está preparada para atendê-los. Com isso, “a má qualidade da educação não afeta a todos da mesma maneira: ela atinge, principalmente, as crianças oriundas de famílias mais pobres, e as escolas não estão preparadas para compensar essas diferenças” (SCHWARTZMAN; BROCK, 2005, p. 13).

Diante desse desafio, os problemas se acumulam e a crise de identidade do magistério persiste agravando-se cada vez mais devido à falta de condição dos professores em alargar seus horizontes intelectuais. As transformações econômicas, sociais, políticas e culturais do mundo atual e, em particular, do Brasil, têm implicado na formação de professores. Para tanto, urgem políticas que priorizem a educação, a formação dos profissionais e que proporcionem o estabelecimento de um compromisso ético, crítico e voltado à realidade dos professores (CANDAUI, 2011).

A falta de condições para os processos formativos ou a negação do direito à formação reduz o grau de autonomia dos professores e promove a alienação docente, caracterizando a marginalização da classe. O professor fragiliza-se na função intelectual, no conhecimento prévio, na experiência, no contexto e na reflexão, o que poderá enfraquecer também a identidade da carreira docente. Essa situação promove a alienação e a marginalização do professor, levando ao controle do trabalho e a construção de discursos sem base de sustentação (IMBERNÓN, 2011). Assim,

A autonomia de professores, bem como a própria ideia de seu profissionalismo, são temas recorrentes dos últimos tempos nos discursos pedagógicos. No entanto, sua profusão está-se dando, sobretudo, na forma de *slogan*, que como se desgastam e seus significados se esvaziam com o uso frequente [...] são utilizados para provocar uma atração emocional, sem esclarecer nunca o significado que se lhes quer atribuir. Funcionam assim como aura, que evocam ideias que parecem positivas e ao redor das quais se pretende criar consenso e identificação (CONTRERAS, 2012, p. 27).

A falta de autonomia ou a autonomia relativa nos discursos oficiais tem agravado os problemas centrais da educação brasileira. Deparamo-nos com discursos oficiais que divergem da realidade. A discussão sobre os indicadores, a ação pedagógica, dentre outros assuntos diretamente ligados ao funcionamento da escola, em parte, contém atuação de Organizações Não Governamentais.

Nos últimos anos, o acesso das ONGs ao sistema educacional tem se intensificado. A observação na escola Almir Pinto demonstrou tal situação. A formação proposta na pauta ofertada aos professores partiu de uma organização não governamental. A escola participou de uma pesquisa da Fundação Lemann e, a partir disso, as ideias da organização se fizeram presentes na sala de aula.

O Estado tornou-se mero figurante no comando das políticas educacionais. As ONGs e os organismos internacionais têm livre acesso nas decisões da educação brasileira (LEHER, 2014). A forma em que o Estado “desenvolve seus processos de racionalização está em relação direta com o aumento das formas burocráticas de controle sobre o trabalhador e suas tarefas” (CONTRERAS, 2012, p. 41).

Os resultados educacionais, a má qualidade da educação, a retenção de alunos por não se saírem bem nas avaliações fazem parte de uma tradição amplamente disseminada no Brasil. Mesmo diante dos esforços dos profissionais em acreditar na melhoria da educação pública, esses se tornam acomodados à situação.

Percebemos que a escola Almir Pinto e seus profissionais assumem grandes esforços para melhorar a qualidade do ensino. Durante o tempo de observação os profissionais demonstraram comprometimento com a comunidade escolar e a causa educacional.

Nossa única consideração diz respeito à atividade de fomento à pesquisa entre os próprios professores. Encontramos o exercício da pesquisa nas práticas estudantis. De certo modo, incentivada e acompanhada pelos professores. A escola desenvolve o Clube de Projetos, uma proposta macro que abriga vários projetos de iniciação estudantil. Nessa proposta, os alunos experimentam o exercício da investigação, trabalham com artes, promovem feiras e eventos culturais e científicos.

- **Segunda Observação – Gestão**

O segundo dia de observação na escola foi dedicado à gestão. Observamos a escola como um todo em seus diversos aspectos, com destaque para o cotidiano da gestão

escolar. Dentre os aspectos observados, destacamos a rotina corrida da diretora, a presença de conflitos resolvidos pela gestora com a presença de diretores de turma. Acompanhamos também encaminhamentos administrativos urgentes, a acolhida dos estudantes, os assuntos discutidos na sala dos professores, o comportamento dos alunos e dos profissionais durante o intervalo das aulas. Enfim, foram muitas aprendizagens no interior da escola.

Iniciamos a manhã do dia 16/04/15 observando a rotina da diretora da escola. Após a gentileza do acolhimento, informou sua agenda e a agenda das coordenadoras pedagógicas: uma estava doente, a outra coordenadora pedagógica e a coordenadora do PPDT se deslocariam a trabalho para a CREDE 08. A diretora acolheu os alunos e os encaminhou às salas de aula. Em seguida, passou a resolver as demandas mais urgentes. Na ocasião, faltou um professor que deveria ministrar cinco aulas. Diante da situação, precisou encaminhar os estudantes para outros espaços de aprendizagens, ou seja, os laboratórios onde são desenvolvidos os projetos com os jovens da escola.

Além dos projetos externos, a escola também criou seus próprios projetos, como por exemplo, o Clube de Projetos. Esse é um projeto macro que agrega subprojetos relacionados às áreas de história, geografia, artes, literatura, dentre outras. A diretora dividiu seu tempo para encaminhar os alunos que estavam sem aula e ao mesmo tempo atendeu professores que procuravam informações burocráticas e administrativas. Concomitante a essas ações, recebia solicitações de alunos e professores com problemas relacionados a comportamentos. Resolveu três conflitos envolvendo indisciplina em sala de aula. Uma das situações nos chamou atenção e envolveu dois alunos com agressões verbais. Os dois se redimiram e na oportunidade a diretora lembrou a necessidade de se desculparem no local da discussão, conforme o regimento da escola e ambos concordaram.

Observamos uma rotina intensa da direção e tudo a ser resolvido de forma urgente. Na ocasião, chegaram alguns materiais enviados pela SEDUC em um caminhão e a diretora precisou designar uma pessoa para receber o referido material. Enquanto designava um profissional, atendia a uma adolescente que precisava ir aos Correios para fazer o registro no Cadastro de Pessoa Física – CPF, documento necessário ao preenchimento do formulário eletrônico do ENEM. Diversas situações de conflitos e tarefas urgentes da escola pontuaram a finalização da manhã. Com base na fala da diretora, o turno da manhã se apresenta como o mais tranquilo. Segundo ela, o turno da tarde parece ter mais problemas e trata-se de um público de maior vulnerabilidade social.

A sociedade atual marcada pelo desenvolvimento é a mesma que aciona as desigualdades e a exclusão social. Assim, afirmamos que “a educação é um fenômeno

complexo, porque histórico, produto do trabalho dos seres humanos [...] a educação retrata e reproduz a sociedade, mas também reproduz a sociedade que se quer” (CONTRERAS, 2012, p. 19).

O contexto da modernidade tem fomentado nas instituições de ensino inúmeras informações televisivas e cibernéticas a ponto de confundir sobre o que devemos fazer com tantos dados. Acreditamos que esse é um dos desafios postos à profissão docente, ou seja, saber como utilizar as informações disponíveis ao nosso alcance através das redes sociais. Esse novo cenário tem alterado o modo de vida das pessoas. Está presente no cotidiano e desafia os professores a viver o conflito de avanços na qualidade e quantidade de informações ao mesmo tempo em que tal diversidade se caracteriza como entrave nos processos de aprendizagem quando gera exclusão social devido à própria exclusão de acesso no âmbito da escolaridade (CONTRERAS, 2012, p. 20).

Com o processo de universalização da Educação Básica, os problemas vivenciados nas escolas públicas brasileiras se avolumaram. O ingresso dos estudantes foi resolvido no ensino público, o que foi positivo. O governo construiu prédios escolares, inseriu os estudantes dentro desses prédios e disponibilizou professores para seus interiores. Porém, essas ações não foram suficientes para resolver os problemas gerais da educação, que são cada vez mais complexos e não se prestam a soluções mágicas e simplificadoras. “Esta complexidade é o resultado importante dos desenvolvimentos que tivemos até aqui” (SCHWARTZMAN; BROCK, 2005, p. 43).

Para enfrentar essa complexidade crescente a cada dia no Brasil, precisamos possibilitar as condições de formação destinada aos profissionais que fazem a escola: gestão, professores e demais servidores do corpo administrativo. O país deveria intervir para viabilizar as “condições adequadas para o desenvolvimento da pesquisa em educação, e fazer com que os resultados dessas pesquisas fossem amplamente definidos, conhecidos e incorporados às políticas governamentais” (SCHWARTZMAN; BROCK, 2005, p. 43).

Percebemos no segundo dia de observação uma intensa rotina da direção. Observamos o compartilhamento das responsabilidades junto ao Conselho da Escola, habilidades e experiência nas atividades diárias inerentes à gestão. Os problemas presentes no cotidiano dificultam a realização das atribuições da gestão. A direção precisou se desdobrar para dar conta das atribuições urgentes, emanadas pelo sistema e resolver situações conflituosas, as quais não deveriam existir por parte de estudantes. Por exemplo, enquanto a direção trabalhava pela realização do ENEM, estava resolvendo conflitos com alunos que deveriam contribuir para o sucesso de sua própria aprendizagem. A escola pública configura-

se como um verdadeiro desafio devido os inúmeros problemas presentes em seu cotidiano, os quais não são resolvidos em curto prazo e muitos independem da vontade e do compromisso do gestor.

- **Terceira Observação – Reunião Diagnóstica**

Compreendemos a reunião diagnóstica como um dos momentos de muitas aprendizagens. Durante a observação, coletamos informações não expressas nas orientações do PPDT. Trata-se, portanto, de uma reunião ampliada, que requer planejamento por parte da escola. Percebemos uma verdadeira força tarefa para a sua realização. Enquanto acontece a reunião diagnóstica, os estudantes não ficam sem aula. Para tanto, a escola precisa organizar atividades no sentido de atender o horário pedagógico dos estudantes. Os professores que não estão atuando como diretores de turma se revezam para o atendimento escolar. Tudo é pensado na reunião diagnóstica, inclusive o espaço físico para receber os participantes de várias reuniões que acontecem de maneira concomitante. A reunião diagnóstica só acontece uma vez ao ano e nós tivemos a oportunidade de acompanhá-la. A reunião foi realizada no dia dezessete de abril de 2015. Para tanto, foram feitas convocatórias e contou com a participação da direção, da coordenação do PPDT, da coordenação pedagógica, dos diretores de turmas, do Conselho de Classe, dos líderes e vice-líderes de turma, dos representantes de pais por cada turma.

Geralmente, essa reunião acontece no início do ano letivo para que seja realizado um diagnóstico dos alunos por todos os participantes da reunião. O atraso no transporte escolar inviabilizou a realização da reunião no início do primeiro bimestre de 2015.

A reunião se divide em várias sub-reuniões. Todas com objetivos determinados. Cada reunião atende a uma pauta de sua respectiva turma. Dessa forma, as reuniões são realizadas conforme o número de turmas. Em cada reunião são tratados assuntos diferenciados em atendimento a necessidade de cada turma.

As reuniões são articuladas e convocadas com o atesto de recebimento (convocatória). A pauta é socializada na escola e planejada coletivamente. No ano de 2014, de acordo com os participantes presentes em 2015, foi organizado um torneio esportivo envolvendo os estudantes para atender à exigência do dia letivo. Nesse ano de 2015, aconteceu uma força tarefa para as aulas serem ministradas concomitantemente às reuniões. Turmas foram agrupadas, professores se revezaram e tudo parecia normal no cotidiano da escola enquanto as reuniões seguiam seus trâmites.

A pauta foi divulgada com antecedência na convocatória. Constatamos os seguintes direcionamentos: informes do núcleo gestor; entrega dos instrumentais aos professores; análise e reflexão com os representantes dos pais e dos alunos sobre a dinâmica da turma; caracterização da turma; avaliação diagnóstica da turma.

Inicialmente, um dos diretores de turma designado previamente, fez a abertura da reunião. O primeiro momento acontece de maneira geral, a direção socializa os informes, depois acontecem os momentos mais específicos. Em seguida, foi informado que os instrumentais utilizados na reunião tinham sido entregues com antecedência para adiantar as avaliações realizadas pelos estudantes.

No terceiro momento da reunião diagnóstica, incluem-se as análises e reflexões dos alunos. Os líderes e vice-líderes são convidados a representar os demais estudantes e apresentar a avaliação da turma sobre cada professor. Os professores escutam suas respectivas avaliações, as quais são guiadas pelos seguintes aspectos: pontualidade; assiduidade; domínio do conteúdo; relação sócio-afetiva professor e aluno; clareza e consistência na apresentação das ideias; diversificação das práticas pedagógicas. Finalizada a avaliação dos professores são destacados os pontos valorosos e os pontos a melhorar. Nessa hora foi concedida a fala aos professores para seus comentários e/ou suas justificativas sobre os pontos elencados.

Os estudantes pareceram muito verdadeiros, inclusive dependendo dos apontamentos, a direção e a coordenação pedagógica agendavam intervenção, ou seja, conversa com o professor que obteve muitos pontos a serem melhorados. Tudo é registrado em ata. Esse documento é lançado no sistema. Todas as informações lançadas no sistema ficam à disposição, com acesso restrito aos interessados. Tudo é automaticamente transformado em gráfico. Dessa forma, temos no SIGE gráfico sobre desempenho do professor, sobre as aprendizagens do aluno, cor, raça, preferências, idade e profissão dos pais, dentre outros indicadores.

O coletivo de professores é avaliado bimestralmente pelos alunos. Após a conclusão de uma turma, outra é rapidamente iniciada e assim todos são avaliados e escutam o que os alunos têm a dizer. Ao final, a direção agradece a participação dos estudantes. Os alunos finalizaram sua participação sugerindo os temas a serem trabalhados na formação cidadã. Os temas sugeridos pelos alunos são bem diversos: drogas, sexualidade, educação, meio-ambiente, *bullying*, preconceito, aulas práticas, temas atuais, filmes e vídeos educativos, dentre outros.

Os pais também opinam e relatam seus pontos de vistas sobre os professores e sobre a escola. Observamos que alguns falaram com base nos apontamentos dos filhos; outros

têm suas próprias percepções. Os professores precisam estar preparados sobre o que poderão ouvir. A conversa toma um rumo espontâneo e franco. Os alunos líder e vice-líder trazem um relatório sobre o desempenho da turma. Apontam os alunos que têm facilidades de aprendizagem (FA), dificuldades de aprendizagem (DA), mal comportados (MC) e os que não atendem a formação cidadã (NS). Essa avaliação é feita por disciplinas: os alunos apontam os aspectos e indicam em quais disciplinas se aplicam as observações.

Observamos que a área das ciências exatas é a mais citada e com maior número de alunos com dificuldade de aprendizagem. Concluído esse momento, os alunos e os pais são convidados a se retirarem da sala e dá-se início a quarta reunião, ou seja, a caracterização da turma. Trata-se de um momento em que são discutidas as situações mais delicadas da turma. O diretor de turma apresenta os alunos com facilidades de aprendizagem e em quais disciplinas, bem como os demais requisitos anteriormente citados nas avaliações dos alunos. Cada profissional presente tem em mãos nesse momento a ficha com foto de cada aluno identificado pela turma. Em seguida, o diretor de turma faz a leitura do relatório da turma. Esse relatório é constituído de uma síntese da ficha biográfica dos alunos, a qual traz muitas informações acerca da vida estudantil; aborda as condições familiares, socioeconômicas, de saúde, pretensões profissionais, dentre outros dados. Essas informações também viram gráficos ao serem lançadas no SIGE.

Observamos que, geralmente, os diretores de turma confirmam os nomes já apontados pelos alunos sobre a situação de aprendizagem individual, o que caracteriza o nível da turma. Após o diagnóstico dos alunos com maior facilidade, maior dificuldade, mau comportamento e aprendizagem insatisfatória na formação cidadã, a diretora e a coordenadora do projeto indagam aos demais professores se eles concordam com o diagnóstico feito pelos alunos e diretores de turma. Ao sentirem-se contemplados, permanecem como estão; caso contrário, manifestam sua opinião. Nessas situações, permanece a posição da maioria. Observamos que às vezes permanece o mesmo diagnóstico; em outros casos acontecem divergências em relação ao enquadramento do estudante. Tudo depende da turma e dos professores e dos alunos. Por fim, os professores discutem os problemas identificados na turma. Dentre os problemas destacados: conversas paralelas, não aceitação do mapeamento de sala; indisciplina, evasão.

Também se apontam as estratégias de intervenção para as respectivas situações. Cada diretor de turma anota as ideias propostas e é estipulado um prazo para a realização das intervenções, ficando a coordenação do referido projeto responsável por acompanhá-las. Das intervenções, surgiram as propostas de convocação de pais, realização de seminário

vocacional das profissões, oficina sobre autoestima e cumprimento do mapeamento de sala de aula. O mapeamento se trata do agrupamento de alunos, que é pensado mediante critérios pedagógicos, situações de indisciplina, dentre outros. Os alunos são agrupados em duplas e devem sentar sempre no seu devido lugar. Esse mapeamento é feito pelo diretor de turma e fica exposto na sala de aula. Durante o ano letivo existem rodízios nos agrupamentos conforme as necessidades sentidas pelo diretor de turma. Por fim, as reuniões são encerradas com o registro de todas as atas para serem lançadas no sistema e arquivadas no Portfólio das turmas.

Observamos alguns pontos na prática do PPDT: avaliação dos professores e dos alunos em conversa frente a frente; preparação dos estudantes para o enfrentamento da reunião – perfil/exercício de liderança; avaliação dos alunos, pais e profissionais sobre a definição do perfil da turma; diagnóstico coletivo dos alunos sobre o desempenho docente; oportunidade de participação do professor que não obtém avaliação satisfatória pela turma.

A reunião diagnóstica acresceu diversas informações sobre a prática do PPDT, caracterizando-se como um momento definidor das aprendizagens do aluno e das condições do ensino. Envolve a contribuição de todos os segmentos da escola, dá voz aos pais, alunos, diretores, professores e conselhos. Esse movimento representa um exercício de gestão compartilhada. Nesse sentido, a atuação dos gestores passa da dimensão de iluminação

para uma concepção progressista que pressupõe que todos os docentes devem atuar, concomitantemente, no ensino, pesquisa e gestão, pressupõe-se a reconstrução da ponte, ou seja, rompe-se com o projeto formativo liberal e, conseqüentemente, com a fragmentação do trabalho na escola (RAMOS; PEREIRA; ALMEIDA, 2013, p. 30).

As instituições de ensino precisam ter autonomia em suas decisões e funcionar dentro de um sistema de ensino que valorize as práticas exitosas e promova a inclusão dos responsáveis pela construção da escola, pois

Não pode haver melhoria significativa no ensino em qualquer nível sem a participação ativa dos professores e dirigentes, das famílias e das comunidades locais. A interação cotidiana entre professor e aluno continua sendo essencial, não obstante aos avanços recentes da educação através da informática, do ensino a distância e assemelhados (SCHWARTZMAN; BROCK, 2005, p. 36).

Para tanto, conforme os autores, existem três condições fundamentais ao comprometimento de todos. A primeira está relacionada à questão financeira dos professores, esses precisam ser remunerados dignamente e trabalhar com recursos adequados num sistema

que permita incentivos e recompensas. A segunda condição é que os governantes e as autoridades valorizem os profissionais da educação e que isso seja percebido por esses. A terceira e última condição diz sobre a competência e o comprometimento dos profissionais com a atividade intelectual.

A reunião diagnóstica envolveu saberes específicos do PPDT, saberes pedagógicos e saberes construídos no próprio espaço da experiência. É também um espaço de crescimento estudantil. Os alunos têm a oportunidade de participar, pensar, discutir, elaborar pareceres a respeito dos processos de ensino e de aprendizagem nos quais estão inseridos. Os saberes da experiência nascem e se fortalecem no trabalho cotidiano (CANDAU, 2010).

A profissão docente vai sendo construída em processo e nesse processo são articulados os conhecimentos teóricos e/ou acadêmicos à cultura própria da escola, incluindo-se também a práxis, a reflexão da própria prática. Esse trajeto é realizado no eixo de vida e trabalho da profissão docente. O desafio da formação aponta para o rompimento da cultura iluminista e a superação do modelo da racionalidade técnica para o alcance de novos horizontes da produção do conhecimento (LIMA, 2005).

Imbernón (2010) propõe a aproximação dos professores com o contexto. Porém só isso não basta. Faz-se necessário potencializar uma cultura de formação baseada em um projeto inovador que contemple novas perspectivas e metodologias. Essa nova proposta precisa ter compromisso com a mudança, com o anúncio de alternativas possíveis e a denúncia das contradições.

A reunião diagnóstica é uma formação conjunta contextualizada, que discute os entraves educacionais da instituição de ensino de forma dialogada, cooperada, em que os profissionais buscam alternativas para difíceis problemáticas. Assim, buscam “sem entraves novas alternativas de aprendizagem, tornando-a mais cooperativa, mais dialógica e menos individualista e funcionalista, mais baseada no diálogo entre indivíduos iguais e entre todos aqueles que têm algo a escutar e algo a dizer a quem aprende” (IMBERNÓN, 2010, p. 48).

A reunião diagnóstica é um legítimo espaço de aprendizagem em que os profissionais por meio da atividade de colaboração com estudantes e comunidade escolar pensam e discutem suas práticas a partir da experiência do PPDT. Com isso, refletem sobre a escola onde atuam, fortalecendo os círculos de amizade e vínculos profissionais.

A descoberta mais importante da reunião diagnóstica está na estratégia de uma reunião possibilitar um movimento de várias reuniões com diferentes objetivos que se completam. São reuniões concomitantes no mesmo espaço de tempo, num único espaço físico, incluindo a participação de segmentos diversos, com variados níveis de formação, com

opiniões diversas e, ao final, a comprovação de um rendimento positivo com crescimento pessoal e profissional de seus respectivos participantes. As atas registram uma gama de conhecimentos novos, que não são encontrados nas orientações do PPDT e que podem ser fios condutores a pesquisas futuras.

- **Quarta Observação – SIGE**

No quarto dia de observação na Escola Almir Pinto, 22/04/15, procuramos conhecer o Sistema Integrado da Gestão Escolar – SIGE. Passamos a maior parte do dia com a coordenadora pedagógica e também coordenadora do PPDT.

Recebemos orientações da coordenadora do PPDT e da diretora de turma Tarsila do Amaral, que nos explicaram as peculiaridades do SIGE. Esse sistema é monitorado pelos docentes e pela equipe de gestão da escola e seu acesso se dá mediante o uso de senha. A coordenadora não tem acesso à senha do professor e vice-versa. Cada um dos profissionais posta as informações conforme a solicitação do referido sistema. Somente o diretor de turma libera o acesso para postagem das informações dos estudantes. Os diretores de turma são cadastrados e cada profissional cria a sua senha de acesso. Já os alunos são cadastrados pela secretária da escola. Todas as informações migram no ano subsequente. Os dados são atualizados pelos diretores anualmente. O diretor de turma que trabalhou com a primeira série, geralmente é convidado a continuar na segunda série e assim sucessivamente. Caso não continue com a turma, o SIGE encaminha as informações automaticamente ao próximo professor. Esse fará somente uma atualização das informações. Todos os dados postados no sistema são transformados em gráficos. Isso vale para todas as séries. O diretor de turma é responsável pelo registro fotográfico dos alunos. Quanto ele tem dificuldades com os instrumentos tecnológicos há monitores do laboratório de informática para auxiliá-lo. Observamos também que a escola está aberta à participação da comunidade e conta com participação ativa do Conselho Escolar.

Percebemos no SIGE um espaço para o registro do Estudo Orientado. Na oportunidade, a coordenadora nos informou que a escola não desenvolve essa parte do projeto. Há iniciativas isoladas, mas ainda não é algo sistematizado como uma prática da escola. Isso ainda não foi possível devido às dificuldades de moradia dos alunos: alguns são da zona rural e não dispõem de transporte no contraturno. A escola também não dispõe de espaço físico disponível para atender os grupos de estudos no contraturno e nem professores com carga horária disponível para essa ação. O estudo orientado requer a formação de grupos

liderados pelos próprios alunos numa espécie de monitoria, mas precisa da coordenação docente. Essa prática dá-se somente com alguns professores e alunos da segunda e da terceira séries.

Outro aspecto comentado pela coordenadora sobre o SIGE foi a sua indisponibilidade. Às vezes, os diretores de turma estão disponíveis em seus respectivos horários destinados a atualizar o sistema, mas o mesmo está fora do ar. Todas as vezes que o mapeamento de sala é alterado por uma turma o sistema precisa ser atualizado. O mapeamento é realizado como uma condição de aproximar alunos com dificuldades de aprendizagem e alunos com facilidades de aprendizagem. Alunos de mau comportamento com alunos que conversam menos. Essa ação, segundo os professores, tem a finalidade de facilitar as aprendizagens. Observamos que os estudantes não aceitam muito essa prática. E que alguns professores que não são do PPDT, às vezes não cumprem o mapeamento de sala.

Por fim, a coordenadora nos informou que os dados do SIGE precisam ser concluídos bimestralmente para que no final do ano letivo as informações estejam completas e possam migrar para o ano seguinte, inclusive com as respectivas fotos e fichas biográficas das turmas. Observamos que a primeira série requer mais providências, é mais trabalhoso, pois o diretor necessita ser cadastrado, fotografar os alunos, preencher fichas biográficas, dentre outras atividades. Para o preenchimento dessas fichas, o diretor de turma libera o acesso de seus alunos de forma organizada. Os alunos com o acesso liberado podem preencher suas fichas em casa ou no laboratório de informática da escola. Sobre a situação dos alunos, o SIGE também prevê uma autoavaliação dos estudantes. Observamos a complexidade do referido sistema, tanto em relação às informações dos diretores de turma como também em relação à situação escolar dos estudantes.

A educação está sujeita a controles. Com isso, “o trabalhador passa a depender inteiramente dos processos de racionalização e controle da gestão administrativa da empresa e dos conhecimentos científicos e tecnológicos dos *experts*” (CONTRERAS, 2012, p. 39). Ainda de acordo com as ideias do autor, primeiramente, há uma separação entre a concepção e a execução. Desse modo, o profissional passa a ser somente executor de suas tarefas, não tendo o controle sobre qualquer decisão do trabalho que ele mesmo faz. Depois analisa a desqualificação. Nesse aspecto, é negada a aquisição dos conhecimentos, que o levaria a pensar e agir sobre a profissão. Por fim, a perda do controle, quando o profissional atinge uma condição de inércia e se submete ao controle das decisões do capital, do sistema, sem a condição da resistência.

O SIGE é resultante das políticas de controle e tem como finalidade garantir a informatização do Projeto Professor Diretor de Turma ao mesmo tempo em que também assume uma posição de controle. Logo, “A progressiva racionalização do ensino introduziu um sistema de gestão do trabalho dos professores que favorecia seu controle, ao torná-lo dependente de decisões que passava ao âmbito dos especialistas e da administração” (CONTRERAS, 2012, p. 40).

O SIGE auxilia na coleta e na organização das informações sobre os alunos e sobre os processos de ensino e de aprendizagem, porém é mais uma tarefa que o professor precisa dar conta. Existem depoimentos positivos de alguns diretores de turma sobre o SIGE, mas há também os que pensam de modo diferente e veem no SIGE excesso de burocracia.

- **Quinta Observação – Escola**

Para concluir o primeiro bloco sobre as observações da prática do PPDT, apresentamos o último relatório, que tratou especificamente da escola. Aos vinte e sete dias do mês de abril do ano de 2015, estivemos mais uma vez na Escola Almir Pinto para realizar a etapa de observação referente à escola.

Começamos o dia observando a chegada dos alunos, inicialmente eufóricos nos corredores, no pátio e demais espaços coletivos. Aguardam o alarme sonoro para se dirigirem às salas de aulas. Logo após o toque sonoro, os professores também se encaminham a suas respectivas salas, conforme horário anteriormente definido. Alguns professores partem da sala dos professores, dos laboratórios ou ainda chegam em cima da hora e se encaminham diretamente para a sala de aula. Nesse dia não faltou nenhum professor. Logo o silêncio se fez na escola. A manhã foi tranquila. Houve somente um atendimento com uma aluna adolescente. Tudo foi devidamente registrado no formulário de ocorrência e contou com a participação de um membro da família da estudante.

Concluído esse momento, observamos uma segunda etapa da rotina na escola. Tratou-se de uma reunião do núcleo gestor para socializar a pauta discutida anteriormente na CREDE 08. A socialização contou com a participação da diretora e das coordenadoras pedagógicas. Discutiram a seguinte pauta: ENEM; Gestão Financeira da Escola; Resultados da Avaliação/SPAECE; Gestão Pedagógica. Enquanto os assuntos eram socializados, as profissionais se revezavam para atender um professor que solicitava informação, uma ligação e outra para resolver problemas urgentes de interesse da escola. Um dos assuntos extra a pauta era uma ligação para a Secretaria de Educação para tratar sobre o transporte escolar, que

estava paralisado e com o pagamento em atraso. Na oportunidade, a diretora ouviu que a situação iria se normalizar e naquele dia teria transporte para os estudantes e para os professores que lecionam numa extensão da escola, no distrito de Jaguarão. Prosseguindo a reunião, discutiram estratégias de mobilização para o ENEM, tais como: ajudar os estudantes a conseguirem os documentos RG e CPF, providenciar faixas e carro de som para divulgação e mobilização.

Também foi pensando em um transporte para deslocamento dos estudantes no dia da prova. Quanto à gestão financeira, foi externada forte preocupação da diretora sobre o atraso dos recursos e a falta de merenda. Ela informou ainda que houve uma alteração na transferência de recurso da SEDUC para as escolas devido à mudança de gestão do governador Cid Gomes para a gestão do atual governador Camilo Santana. Na gestão anterior, os recursos de merenda e de manutenção eram repassados diretamente para a escola. Já na atual gestão foram desativados todos os CNPJ das escolas e essas devem providenciar um novo CNPJ. Assim, alguns dos recursos antes repassados diretamente para a escola seriam agora administrados pela SEDUC. A merenda, por exemplo, deverá vir diretamente da SEDUC. Por isso, ainda não tinha merenda na escola em pleno mês de abril.

Esse ato de retenção dos recursos foi interpretado como uma ação de retrocesso, tendo em vista dificultar ainda mais o andamento das atividades escolares. Outro problema abordado foi a falta de recurso para manutenção da escola. Problemas de menor proporção se arrastavam por falta de recursos para serem resolvidos. Sobre a gestão pedagógica foi discutido o desafio para a realização da formação dos professores sem retirar dia letivo. Os momentos formativos acontecem nos horários noturnos ou a combinar com os professores em horários extras a carga horária.

Observamos uma sintonia entre as coordenadoras e a diretora. Elas discutem os problemas da escola, socializam as discussões das reuniões das quais participam. Mesmo considerando suas intensas rotinas, elas se organizam para não deixar de atender o público estudantil e docente, resolvem situações de emergência e mesmo de forma rápida socializam os assuntos das reuniões com outros segmentos. Por fim, observamos que alguns dos professores vêm à escola para preparação de aula, preenchimento de diários, dentre outras tarefas da docência. Durante a manhã observamos o movimento de uma rifa composta de uma cesta de cosméticos para ajudar na manutenção dos problemas mais urgentes da escola. Ainda nessa manhã uma das coordenadoras pedagógicas recebeu uma ligação que comunicava sobre dois alunos que obtiveram êxito nas últimas olimpíadas que a escola havia participado.

A escola é um todo e parte desse todo é composto pelos professores. A escola é uma comunidade social e educativa que tem a missão de ensinar. Missão essa que é exclusiva da escola junto à família, ao Estado e à sociedade civil organizada. A escola precisa situar-se como espaço formativo, em seus diversos contextos e com suas próprias necessidades. Para tanto, é preciso conhecer sua essência e compreender que a tal instituição educacional é fruto de uma construção coletiva (ALARCÃO, 2011).

A pesquisadora defende um modelo de escola de origem comunitária, dotada de pensamentos e vida própria, contextualizada na cultura local e integrada no contexto nacional e global. Uma instituição com planejamento para a expansão rumo ao futuro, com objetivos bem definidos, conhecedora do seu entorno e com uma posição firme para onde poderá seguir os seus rumos. Uma escola capaz de “romper com os paradigmas tradicionais de educação e formação [...] ruptura de paradigma de escola e da substituição dos princípios de homogeneidade, segmentação, sequencialidade e conformidade pelos de diversificação, finalização, reflexividade e eficácia” (ALARCÃO, 2011, p. 96).

A autora nos convida a mudar a cara da escola, de uma concepção iluminista para uma concepção inteligente, situada, caracterizada na sensibilidade mesmo em contextos complexos. Uma escola que dialogue com a própria realidade, que seja flexível, que saiba agir adequadamente, sendo capaz de ultrapassar as dicotomias e sabendo administrar as situações-problema entre os professores, alunos e demais segmentos. Essa seria uma definição de escola ideal, de uma escola reflexiva (ALARCÃO, 2011).

Lima (2012) acredita que a escola é um espaço em movimento e, portanto, de muitas aprendizagens, passando pelo

[...] portão de entrada, murais, passagem dos alunos pelas galerias e pátio, relacionamento com colegas e professores, são os principais pontos abordados, no sentido de ver a escola como um lugar de aprendizagem da profissão do professor. A observação da escola põe em evidência os objetivos da mesma, pois entre a porta da escola e o interior da sala de aula há muitas lições (LIMA, 2012, p. 68-69).

Temos duas posições semelhantes no sentido de compreender a escola como um espaço de aprendizagens, um espaço de fortalecimento das relações onde se constroem histórias de vida e de formação. Comungamos com as ideias de Alarcão (2011) e Lima (2012) e acreditamos que a escola assume forte influência na vida pessoal e no desenvolvimento profissional dos formandos.

Apresentamos a seguir a segunda parte da observação, contendo os registros sobre a atuação prática dos quatro sujeitos investigados. Esses registros contemplam especificamente a observação das salas de aula durante a Formação Cidadã.

Situamos no quadro abaixo as informações gerais acerca das aulas, e, em seguida, trazemos os registros das observações.

Quadro 6 – Demonstrativo dos Relatórios da Formação Cidadã

Quantidade	Período	Temática	Professor (a)
01	27/05/2015	Profissões	Oswald de Andrade
01	27/05/2015	Vocação Profissional	Tarsila do Amaral
01	01/06/2015	Projeto Geração Saúde	Manuel Bandeira
01	01/06/2015	Clube de Projetos e Pesquisa Memórias Docentes	Anita Malfatti

Elaborado pela autora.

- **Registro da Aula de Formação Cidadã – Oswald de Andrade**

Nesse primeiro registro apresentamos as observações sobre a aula de Oswald de Andrade. O tempo de aula foi de cinquenta minutos. Encontramos em sala quarenta e três alunos na 1ª série do ensino médio, turma C. A temática trabalhada foi vocação.

O professor entrou em sala, fez a chamada e escreveu no quadro o tema da aula. Depois entregou aos estudantes três tirinhas de cartolinas. Informou-lhes sobre os procedimentos de uma dinâmica que seria uma viagem: “Vamos à Suíça”. Convidou os estudantes a fazerem a viagem, orientou-os ao preenchimento das tarjetas. Cada aluno dividiu as tarjetas em três partes e assim ficaram com nove pedacinhos de papel. O professor dividiu o momento em três blocos: no primeiro bloco, os alunos deveriam preencher três pedaços de papéis, os quais representariam três malas; sendo que os estudantes não levariam roupas e sim sonhos. No segundo bloco, os alunos deveriam escrever o nome de três pessoas que eles gostariam de levar na viagem para a Suíça e, por fim, os três últimos papéis seriam as profissões.

Depois, o professor desenhou no quadro um veículo automotor que os conduziria até a Suíça. Ilustrou as malas e os pacotes no veículo. Em seguida, começou a conduzir os alunos à viagem. A viagem foi guiada por um texto narrativo e durante a contação da história

os estudantes iam perdendo os sonhos, os pacotes, as pessoas queridas. Ao final, ficaram com um papel de cada bloco. Chegaram sozinhos a Suíça, somente com um sonho e uma profissão.

O professor concluiu a dinâmica comentando que o carro seria o ensino médio, que os prepararia para a Universidade. O sonho e a profissão estão ligados ao curso superior que eles deverão escolher. Refletiu com os estudantes que muitas pessoas nos acompanham durante a caminhada da formação, mas somente o estudante chega à faculdade. Trata-se, segundo o professor, de um compromisso pessoal com a sua formação. A Suíça seria a fase adulta da vida, ou seja, o curso universitário. Parece longe e difícil chegar lá, mas os meios são mais favoráveis nos dias atuais.

Oswald de Andrade utilizou a metáfora de uma viagem imaginária à Suíça para refletir com os estudantes sobre as inúmeras oportunidades formativas para o desenvolvimento das profissões existentes no mundo do trabalho. Ao final da aula avaliou a participação dos alunos e todos compartilharam da dinâmica. Um estudante não conseguiu administrar bem as perdas e se emocionou. Os estudantes indicaram pais, avós e pessoas mais queridas do seu convívio. Observamos que eles expressam resistência para os rompimentos durante a viagem.

Em sua proposta de trabalho, o professor Oswald de Andrade, esforçou-se para administrar da melhor forma possível o tempo de sala de aula. Demonstrou mudanças de postura na habilidade com o ensino e motivou os alunos, dinamizando o conteúdo trabalhado. Estabeleceu com os estudantes um processo de interação, promovendo a participação integral da turma.

Farias (2006) compreende que a contribuição na formação dos alunos depende do agir do profissional. “A sala de aula, neste sentido, constitui o principal espaço escolar onde o professor põe em movimento seus valores, crenças e saberes, isto é, sua cultura profissional” (FARIAS, 2006, p. 169).

O docente no espaço da sala de aula é o principal responsável pela direção dos processos. Algumas situações, tais como: organizar o tempo destinado ao desenvolvimento de atividades didáticas e à produção de conhecimentos, promover a interação dos alunos, ter aceitação junto à turma favorecem as relações e constituem a base fundamental para o ensino e a aprendizagem.

As intervenções em sala de aula também se apoiam no fazer pedagógico do docente. Observamos criatividade na realização da aula com a utilização de recursos didáticos que promoveram o diálogo entre a turma e o professor. O sujeito não utilizou texto escrito e justificou por não haver material disponível.

- **Registro da Aula de Formação Cidadã – Tarsila do Amaral**

Tarsila do Amaral trabalhou com trinta e sete alunos, da turma C, do 2º ano do ensino médio e desenvolveu a temática vocação. A docente demorou a entrar em sala, aguardando a saída da outra professora que não se deu conta do término da aula. Os estudantes ouriçados informavam que o tempo da aula havia terminado e que já estava no horário da aula de formação cidadã.

Ao chegar à sala, a professora fez a chamada e escreveu o tema da aula no quadro. Em seguida, falou sobre as profissões e depois entregou aos estudantes um teste vocacional. Os alunos foram orientados a responder. O questionário objetivou sondar as preferências e as expectativas dos estudantes relacionadas à profissão que escolherão no futuro.

Concluído o teste pelos alunos, a professora recolheu e comentou sobre as escolhas de alguns deles. Falou também da importância de estudar para conseguir chegar à profissão escolhida. Dentre as profissões, os estudantes escolheram: nutricionista, psicóloga, motorista, professora, motoqueiro, advogado, médico, jogador, para citar algumas.

A professora convidou um aluno de graduação que falou sobre sua rotina de estudos quando cursava o ensino médio para obter sucesso no ENEM. Falou sobre a UNILAB, a nota de corte no ENEM, abordou também como está enfrentando sua nova rotina de estudos e sua experiência universitária.

Ao final, a professora Tarsila do Amaral encaminhou a temática da próxima aula e avisou que continuariam discutindo as profissões. O tempo não foi suficiente para os alunos expressarem suas ideias. Como todos participaram das atividades, a professora considerou satisfatório o aproveitamento dos alunos em relação ao conteúdo trabalhado na aula.

Farias (2006), ao definir o professor como um sujeito de práxis, entende como um ser em permanente construção da realidade em que vive e atua. Um ser inacabado, com habilidades de criar e recriar sua forma de estar no mundo através das interações docentes. Dessa forma, estabelece relações consigo, com os outros e com o meio; influencia e é influenciado, demarcando identidade profissional e por isso se constitui um sujeito de práxis.

Os professores precisam acreditar no seu trabalho, superar a autonomia ilusória e ter domínio sobre o que faz a ponto de perceber as intencionalidades que dão suporte à sua prática educativa para que possam enfrentar os desafios do cotidiano escolar (CONTRERAS, 2012).

Nesse sentido, é preciso mudar a cultura sobre as decisões que norteiam a educação. As políticas públicas precisam reformuladas, não atendendo apenas a vontade política de quem detém o poder, mas expressando as ações dos educadores, a realidade social e educacional contextualizada. Precisamos criar e disseminar uma formação voltada ao desenvolvimento pessoal e profissional. Para tanto, devemos aproveitar os espaços que dispomos para avançar na produção do conhecimento.

- **Registro da Aula de Formação Cidadã – Manuel Bandeira**

Apresentamos o registro sobre a aula de Manuel Bandeira. Essa observação nos possibilitou poucas interações durante a aula devido à exibição de um vídeo. O tempo não foi suficiente para as discussões. A aula foi ministrada no primeiro dia de junho, conforme o calendário com os horários previstos aos diretores de turmas e as respectivas datas destinadas à Formação Cidadã.

Manuel Bandeira iniciou a aula da Formação Cidadã na turma da segunda série, com a temática Geração Saúde. O professor havia nos informado que estava trabalhando uma sessão de vídeos. Na aula anterior havia trabalhado um vídeo da TV Escola, intitulado “Em crise com a balança”. O professor havia planejado continuar trabalhando temáticas de interesse dos jovens, inclusive conteúdos opinados por eles mesmos.

Nessa aula que observamos estava previsto com os alunos trabalhar mais um vídeo, intitulado “As grandes transformações da puberdade”. A proposta inicial do professor após fazer a chamada e alguns informes era exibir o vídeo e depois abrir um espaço para a discussão com os estudantes. Em virtude do tempo de somente uma aula para muitas atividades, não foi possível a participação da maioria dos estudantes, ficando para ser retomado na aula seguinte.

O vídeo “Em crise com a balança” dialoga com os jovens sobre vários assuntos de seu interesse, proporcionando uma reflexão sobre seus hábitos e atitudes. Contribui para a construção de um novo olhar sobre si mesmo, a conduta de uma postura jovem e responsável em relação a sua vida e a vida das pessoas do convívio.

Já o vídeo “As grandes transformações da puberdade” aborda discussão sobre as transformações na fase da adolescência. Fala dos desejos sexuais, das modificações corporais nas meninas e nos meninos. Mostra as mudanças que aconteceram na vida de alguns jovens.

O vídeo como recurso pedagógico retrata situações do cotidiano, ilustra casos do contexto e representa um meio de favorecer as aprendizagens em sala de aula. Dinamiza e se

caracteriza como uma inovação didática. Dessa forma, leva os estudantes a pensar sobre determinada temática ou situação de interesse da turma. A partir de um filme ou de um vídeo, novos conhecimentos poderão ser elaborados. Esses instrumentos são categorizados e podem ser trabalhados em sala de aula em diversas atividades. Compete ao docente planejar as estratégias de exploração junto aos estudantes (RODRIGUES; SALES; LEITE, 2015).

Fantin (2007) aborda que o vídeo ou o filme possibilita um diálogo com a realidade de quem o assiste. Isso significa dizer que em qualquer época, o filme poderá ser interpretado à realidade do momento. Poderá ser explorado e a partir dessa exploração dá-se a produção de novos conhecimentos. Ao promover um diálogo com a realidade, compete ao docente estabelecer as relações de criticidade, motivar a turma ao questionamento sobre a realidade com base no filme. Para trabalhar com um filme devemos eleger critérios, planejar estratégias e definir bem os objetivos.

Pensamos que o filme como recurso didático se trata de um recurso inovador, porém é necessário utilizar criticamente para o êxito da produção de novos conhecimentos e, acima de tudo, favorecer o pensamento dos estudantes. Especificamente, nessa observação, não tivemos a oportunidade de observar a riqueza das discussões em virtude do tempo exíguo da aula.

Acreditamos que o vídeo permite ao docente ir além dos conteúdos sistematizados, relacionando-os com as intencionalidades, os objetivos e os conhecimentos. Por fim, acrescentamos que os filmes são também recursos formadores, pois cinemas, teatros, museus e demais centros culturais contribuem para aquisição de conhecimentos essenciais à plena formação dos sujeitos.

- **Registro da Aula de Formação Cidadã – Anita Malfatti**

Anita Malfatti entrou em sala e os estudantes já estavam montando os equipamentos midiáticos para a exibição de um vídeo. Em seguida, a professora fez a acolhida, falou do projeto que os alunos apresentariam durante a aula na terceira série, turma A. Logo, rememorou os temas trabalhados nas aulas anteriores, citando: humildade, profissões, amor, ENEM, drogas, dentre outros. Depois agradeceu aos estudantes pela disponibilidade e passou a assistir à aula junto aos demais estudantes.

A aula da Formação Cidadã na terceira série foi ministrada por alunos da própria turma. São estudantes que se destacam nas atividades acadêmicas da escola e participam do Clube de Projetos (projeto de incentivo a pesquisa e a memória da escola e dos professores).

Dois estudantes conduziram o tempo e as atividades da aula. Apresentaram um projeto de Valorização e Identidade Docente, idealizado e elaborado pelos participantes do Clube de Projetos.

O projeto de Valorização e Identidade Docente trata-se de um recorte de pesquisa sobre os professores da própria escola Almir Pinto. É produzido a partir de entrevistas realizadas com os professores pelos alunos. Durante a apresentação, os estudantes discutiram alguns pontos de estrangulamento: desafios de ser professor atualmente; indisciplina de alguns estudantes; horas de trabalho docente em excesso (correção de atividade, planejamento, dedicação além das horas contratadas) e baixa remuneração salarial.

Os estudantes abordaram também as conquistas no contexto vigente da docência: Lei do Piso; 1/3 da jornada destinada ao planejamento das aulas; oportunidades formativas através das redes públicas; aspectos afetivos na relação professor e aluno. Finalizaram a aula com um vídeo sobre a importância de ser professor na sociedade atual. De acordo com os estudantes, o professor contribui para mudança de vida. Por fim, entregaram um recorte de papel com aspectos a serem avaliados pelos estudantes da sala que assistiram à aula. Os estudantes ministrantes tiveram o cuidado de receber todas as avaliações. A proposta de avaliação foi elaborada com seis questões objetivas que contemplavam: docência, valorização, identidade profissional e desafios de ser professor na atualidade.

Vivemos um momento de significativas aprendizagens relativas à atuação dos discentes gerenciando o tempo e as atividades de pesquisa em sala de aula. Os estudantes participantes do Clube de Projetos surpreenderam a turma e a pesquisadora pela capacidade de gerir o espaço de sala de aula junto à professora investigada. Percebemos sintonia e planejamento das atividades com uma única aula e um tempo bem aproveitado, fazendo emergir discussões, respeito a opiniões distintas e as ideias fluíram na atividade de pesquisa. Assim,

Quando compreendemos o professor como intelectual em processo contínuo de construção, que tem seu trabalho vinculado diretamente ao conhecimento, e a educação como um processo dialético de desenvolvimento do homem, historicamente situado, entendemos, então, que este profissional precisa da teoria para iluminar sua prática, e que esta precisa ser continuamente, refletida para que sua teoria seja ressignificada (LIMA, 2012, p. 29).

A professora investigada favoreceu aos estudantes exercer a docência, vivenciando teoria e prática e proporcionando uma atitude capaz de transformar a realidade da sala de aula e da própria escola.

O trabalho docente é um eixo articulador entre a teoria e a prática no movimento da ação docente. Movimento esse que deve refletir na formação docente no sentido de que a formação possa contribuir para repensar a própria prática a partir da realidade num processo permanente de construção da identidade profissional (LIMA, 2012).

A riqueza da investigação sobre a prática docente está na capacidade de refletir sobre o que fazemos e até onde podemos ir no fazer docente. A professora observada ensinou aos seus alunos o caminho da pesquisa e postura de liderança docente. Atitudes como essas precisam ser registradas e compartilhadas, a exemplo do que foi feito por Lima (2001) ao refletir sobre a hora da prática.

Da sala de aula nascem as boas práticas e das boas práticas surgem novas teorias. Esse movimento promove descobertas que auxiliam nos processos formativos. Formar os professores requer compreensão da importância do seu papel na docência, propiciando um aprofundamento científico-pedagógico que os capacite a agir sobre as situações-problema encontradas no cotidiano escolar, preparando-os para as incertezas do contexto atual.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“A educação precisa constantemente ser alimentada pela perspectiva do novo, do pressentido, da transgressão, de sorte que não fique aprisionada a modelos que engessam e limitam seu necessário poder de profetizar mudanças e organizar ações transformadoras”. (Evandro Ghedin e Maria Amélia Santoro Franco)

Esse trabalho resulta de muitas contribuições. A escola foi o ponto de partida e de chegada desse texto, constituindo o universo investigado, favorecendo os diálogos, as reflexões dos sujeitos colaboradores e a parceria com a equipe gestora. A universidade possibilitou o alargamento de nossa visão e os pontos e contrapontos da orientação realçaram os caminhos percorridos e o nosso interesse na temática.

Sobre os docentes do campo investigado, concluímos que são graduados em áreas específicas e atuam nas respectivas disciplinas com base nos componentes curriculares do ensino médio. Os sujeitos afirmaram enfrentar dificuldades no dia a dia, sobretudo, nas funções do cargo de diretor de turma. Acreditamos que esse desafio também se estende a outros professores. A escola investigada representa a realidade cearense, tendo em vista as exigências de formação para os professores que lecionam no ensino médio conforme as diretrizes preconizadas.

A pesquisa evidenciou intensa preocupação dos professores ao ingressar no projeto sem a formação específica. Os sujeitos investigados, por unanimidade, responderam que ingressaram no PPDT sem a formação específica inicial. Durante as entrevistas, afirmaram se tratar de uma realidade geral nas escolas cearenses. Considerando que as CREDES trabalham sob a coordenação da SEDUC, dessa forma, executam as decisões que lhes são conferidas, salvo alguma iniciativa isolada. Nos últimos encaminhamentos, a formação se deu por representatividade docente. Somente a coordenação do projeto tem a participação assegurada e fica responsável de ser mediadora da formação na escola.

A formação específica, mesmo por representatividade, acontece somente no início do segundo semestre. Nesse caso, os diretores de turma novatos atuam um semestre somente com as orientações da escola e a colaboração dos diretores de turma mais experientes. Os professores afirmaram que buscavam aprender por si mesmos e com os outros durante o

desenvolvimento do projeto. Cada um descobria o que fazer e como fazer. Durante a formação no segundo semestre, alguns descobriram o quanto tinham avançado através das próprias descobertas sobre o funcionamento do PPDT. O desafio maior é por não existir a sistematização das informações em um documento de fundamentação. Existem somente *slides* que informam sobre a operacionalização do projeto. Afirmaram nunca ter recebido uma cópia do projeto sistematizado.

Diante da investigação, concluímos que os sujeitos apresentam um perfil de persistência, tranquilidade e, acima de tudo, capacidade de saber ouvir e resolver conflitos. Os sujeitos assumiram que a formação inicial contribuiu para torná-los professores. Ao chegar ao exercício da docência participaram de outras formações complementares, o que trouxe amadurecimento profissional e também favoreceu o trabalho como diretor de turma. Porém, no cotidiano do exercício como diretor de turma são os valores da formação pessoal, as habilidades de ser e viver de cada um, que os credenciam ao exercício profissional.

Com o intuito de investigar a formação do PPDT, norteamos a pesquisa pelo seguinte questionamento: **Quais as conquistas, os limites e os desafios da formação contínua dos docentes participantes do Projeto Professor Diretor de Turma?**

A contribuição dos quatro sujeitos durante as entrevistas, a observação da prática e a análise documental contemplaram o objetivo geral, que buscou **Compreender o processo de construção da formação contínua do professor diretor de turma.**

Em resposta à pergunta principal dessa investigação e, em atendimento ao objetivo geral, delineamos informações que nos ajudaram a compreender as bases teóricas e práticas do processo de formação contínua dos professores do PPDT. Na sequência, apresentamos os limites, os desafios e as conquistas do referido projeto.

Limites:

- A formação está sendo gradativamente substituída pela opção digital. Depois da implantação do SIGE, a formação está limitada à coordenação do projeto e à participação de um representante de diretor de turma. A virtualização da formação do professor diretor de turma acarreta uma precarização;
- O projeto começa no início do ano letivo e a formação geralmente acontece no mês de agosto e os diretores de turmas atuam por um semestre sem formação. Os diretores de turmas novatos aprendem com os veteranos e vão se tornando diretores de turma na prática;

- A falta de materiais: antes na formação os diretores de turmas recebiam kits de materiais, pasta com identificação e camiseta do projeto. Atualmente, não contam mais com esse material;
- O tempo destinado ao atendimento das turmas é insuficiente. De acordo com os professores, considerando que trabalham duzentas horas, deveriam ser pelo menos cem horas da carga horária deles destinada ao projeto. Há, portanto, uma sobrecarga de trabalho do professor diretor de turma;
- Ausência de incentivo financeiro, gratificação ou recurso destinado às despesas imediatas. Os professores não recebem bolsa para atuar no projeto e têm despesas para a execução do projeto e em alguns casos arcam com o seu próprio salário. Constantemente, precisam efetuar ligações para os estudantes e/ou familiares e o fazem de seu aparelho telefônico pessoal, por exemplo;
- Oportunidade de soluções para os casos mais complexos. Os diretores de turma angustiam-se quando não conseguem atender questões urgentes e necessárias, pedido de socorro dos alunos sobre doenças, espancamentos, alcoolismo, abandono. Ao depender de outras instâncias e de recursos, esses e outros casos permanecem sem solução e os adolescentes permanecem na vulnerabilidade;
- O estudo orientado não é realizado por falta de tempo na carga horária docente e, às vezes, por falta de espaço físico na escola. Essa atividade foi limitada em virtude dos diretores de turma não disponibilizarem de tempo para desenvolver projetos ou estudar com os alunos no contraturno. Outras atividades também deixam de ser aprofundadas devido à falta de tempo. Os diretores de turma nem sempre conseguem manter o portfólio em dia devido às intervenções junto a família. Algumas vezes são tantas demandas que os diretores de turma classificam por nível de prioridade e notificam os casos mais urgentes. Fazem comunicados aos pais ou responsável e registram as intervenções. A carga horária insuficiente para o desenvolvimento do projeto ocasiona uma precarização do trabalho do professor diretor de turma.

Desafios:

- Participar da formação em horários extras à carga horária é um desafio, sobretudo para os diretores de turma que trabalham trezentas horas, isto é, são lotados na rede estadual e na rede municipal de ensino;

- A própria atuação no projeto já é um enorme desafio. Os diretores de turmas enfrentam situações de grau mais simples e situações mais complexas. Por exemplo, parece simples fazer uma ligação para os pais do próprio celular. Isso se faz necessário várias vezes ao dia e o diretor de turma arca com essa despesa constantemente. Exemplos de situações complexas quando escutam dos estudantes pedidos de ajuda para se afastar das drogas, confissões de gravidez indesejada, exploração sexual, abandono familiar, fome, doenças, desestrutura familiar, dentre outras situações que requerem intervenção de outros profissionais, da medicina, da psicologia, do judiciário, além da orientação educacional, inclusive investimento de recursos financeiros para resolver casos imediatos;
- Assumir duas turmas. Quando o projeto começou um diretor de turma poderia assumir somente uma turma. Hoje pode assumir até duas turmas. Isso não é positivo porque o diretor tem menos tempo ainda para desenvolver o trabalho com os alunos e a família;
- Manter o SIGE atualizado é um desafio constante, pois é uma atividade que requer muito tempo, além de exigir por parte dos diretores de turma domínio dos recursos midiáticos. É válido ressaltar que muitas vezes os sujeitos disponibilizam um tempo para o preenchimento e o sistema está indisponível. Boa parte dos estudantes não domina as informações acerca da família, isso é evidenciado quando precisam preencher a ficha de identificação com as informações dos pais ou responsável.

Conquistas:

- O projeto em si é uma conquista, apesar das limitações e dos desafios, ajuda no desempenho escolar dos estudantes. Esses diferenciam a função do professor para a atuação do diretor de turma;
- O diretor de turma é uma referência na escola e para o estudante. O diretor de turma é chamado frequentemente para a solução dos problemas e os estudantes o definem como alguém que os escuta e que luta por eles;
- Os professores diretores de turma se definem como professores mais completos na docência depois da atuação como diretor de turma. A experiência os ensinou a ser mais tolerantes, a saber ouvir, a se envolver com os alunos, a conhecer a história de vida dos estudantes e a defendê-los;

- O diretor de turma é uma figura com identidade definida. Ao iniciarem as aulas, os estudantes procuram saber logo quem é seu diretor de turma. Essa é uma prática comum nas turmas da segunda e da terceira séries. Com relação à primeira série, os estudantes apresentam outro comportamento. Como vêm do ensino fundamental ainda não vivenciaram essa experiência. O diretor de turma precisa conquistá-los. No início, eles não compreendem o papel do diretor de turma, o que vai se definindo no decorrer do ano. Na segunda série, os laços estão fortalecidos, eles se comportam de modo semelhante aos demais alunos, buscam saber quem é, e defendem a continuidade do seu diretor de turma;
- A identidade do diretor de turma é constituída na unidade de ensino. A escola compreende que nem todo bom professor poderá ser um diretor de turma. No início do projeto, a escolha foi meio que aleatória. Hoje, parte de um convite da própria escola de acordo com o perfil dos professores. Na formação é trabalhado o perfil dos diretores de turma, porém, na realidade nem todos os professores se identificam com as exigências para ser diretor de turma;
- Mapeamento de sala de aula. O diretor de turma mapeia os alunos por nível de aprendizagem, alterna as dificuldades de uns com as potencialidades de outros. Esse mapeamento é feito conforme a necessidade dos estudantes e/ou diretores de turma. Inicialmente, há uma resistência por parte dos estudantes. De acordo com os diretores de turma, os alunos precisam ser conquistados. Primeiro, fazem um combinado com estabelecimento de regras mantenedoras da unidade da turma. É dada uma oportunidade para os alunos manterem as regras criadas por eles mesmos. Caso não funcione, que é feito o mapeamento de sala;
- O apoio do núcleo gestor é uma conquista destacada por unanimidade entre os sujeitos, tendo em vista que os professores escutam depoimento de outros diretores de turmas na região que não se sentem apoiados, motivados no dia a dia, pelos gestores das escolas onde atuam. Na escola investigada, gestão e diretores de turmas enfrentam os problemas juntos, baseados no diálogo e no respeito. Há reciprocidade nas preocupações;
- As reuniões do projeto professor diretor de turma se configuram como espaços de formação para os participantes.

Em decorrência da trajetória metodológica e da ação rigorosa dos dados coletados alcançamos os objetivos específicos dessa investigação, conforme segue:

- **Investigar os fundamentos teóricos e os saberes da prática na formação.**

Os professores entrevistados cursaram a formação inicial em faculdades da região do Maciço de Baturité. Um dos sujeitos é formado em Química pela Universidade Aberta do Brasil; dois são formados pela Universidade do Vale do Acaraú, sendo um no curso de Biologia e outro no curso de Letras. Há também um sujeito formado em Matemática e Física pelo IMBA/UECE. Dos quatro professores, três cursaram especialização. Nem todos conseguiram continuar estudando na sua área de formação inicial. Os cursos de especialização em suas respectivas áreas não foram ofertados na região. Com família, salários exíguos e alguns trabalhando três turnos não conseguiram se deslocar à capital Fortaleza ou para outros municípios que ofertam as especializações desejadas pelos sujeitos.

Delineamos o percurso de formação dos sujeitos a partir de suas histórias de vida e formação. A pesquisa evidenciou que os saberes da formação pessoal, os valores familiares, a convivência com a vizinhança, a religiosidade e os costumes culturais influenciaram na escolha da profissão e nas práticas dos entrevistados. Os sujeitos se autodefinem como pessoas de fácil convivência, que valorizam a base familiar e que sabem ouvir e respeitar os outros. Esses saberes têm contribuído no exercício da docência e, principalmente, como professor diretor de turma. No desenvolvimento da docência, aperfeiçoaram o exercício da paciência e isso tem favorecido uma relação de diálogo com os estudantes.

Após vivenciar a experiência como diretor de turma, os sujeitos ampliaram ainda mais esses saberes. Atualmente, se colocam como novos profissionais no sentido do amadurecimento profissional. Intitulam-se com mais preparação e mais sensibilidade aos problemas dos estudantes, os quais são refletidos nos processos de ensino e de aprendizagem. Na experiência do PPDT, os docentes aprenderam que nem todo adolescente tem uma vida estruturada. Muitos enfrentam abandono familiar, fome, drogas, dentre outras situações de vulnerabilidade. Os sujeitos aprenderam a defender os estudantes mesmo em situações contraditórias. Aprenderam a se envolver com as histórias de vida dos alunos, a gostar de ajudá-los, a mobilizá-los para o desejo da aprendizagem. Acreditam que assim poderão levá-los a uma condição de vida melhor, à superação dos problemas e à conquista da dignidade humana.

Os sujeitos defendem ainda o compartilhamento das dificuldades e acreditam no trabalho coletivo da comunidade escolar. Dessa forma, compreendem que suas atribuições são cada vez mais complexas. Concluem dizendo que está mais difícil ser professor na sociedade atual.

- **Analisar o contexto das reformas e suas implicações no ensino médio.**

A percepção dos sujeitos e o conjunto de informações levantadas apontaram que a educação no Brasil demorou a se desenvolver, ao contrário de outros países. E que o ensino médio foi uma das etapas de ensino mais afetada. Durante a entrevista, os sujeitos lembraram que há bem pouco tempo havia poucas vagas no ensino médio e as aulas eram ofertadas à noite, o que desfavoreceu por diversos anos o rendimento dos estudantes. Os estudantes não tinham livros e também não havia recursos financeiros destinados à manutenção do ensino médio.

Essa situação também prevaleceu para algumas das principais inovações do sistema educacional brasileiro. Dentre as principais reformas ocorridas no período de 1996 a 2002, ganhou visibilidade a implantação do FUNDEF destinado ao ensino fundamental e depois o FUNDEB que passou a atender toda educação básica, incluindo a pré-escola e o ensino médio.

A investigação constatou outras políticas oriundas desse período, dentre elas as diretrizes curriculares para o ensino fundamental e para o ensino médio; programas de formação dos profissionais; planos de gestão; merenda escolar; livros didáticos; recursos materiais, pedagógicos e financeiros, através de programa específico para repasse de dinheiro direto às escolas. Especificamente, para o ensino médio, foram ampliadas a oferta e a melhoria das condições de atendimento. As novas diretrizes priorizaram o ensino diurno, o que reduziu drasticamente os índices de exclusão e as taxas de abandono. Assim, melhorou significativamente os indicadores de aprendizagem dos estudantes.

- **Identificar as condições de formação e de trabalho do Diretor de Turma.**

Como profissionais da contradição, os sujeitos assumem a posição que é muito desafiante ser professor nos dias atuais. Enfrentam diversos conflitos, ora são ultrapassados porque acumulam experiência ou quando estão começando a docência são muito jovens e não

têm experiência. O docente trabalha por muitos anos nas mesmas condições: jornada de três turnos, salários baixos, pressões internas e externas, público em vulnerabilidade social, desvalorização da profissão, ausência de formações e precariedade das próprias condições de trabalho, materiais e pedagógicas.

Atualmente, as condições para a formação são limitadas. Os professores não dispõem de tempo para o desenvolvimento de pesquisa e de aprofundamento intelectual. As formações acontecem depois de uma jornada de trabalho de dois turnos. As formações são realizadas no horário noturno ou nos finais de semana e feriados. Os professores quase não têm acesso a materiais didáticos e pedagógicos.

A formação específica para ingressar no PPDT acontece no segundo semestre do ano letivo. Conforme os sujeitos relataram, os diretores de turma novatos aprendem com os mais experientes durante o semestre. Nos últimos anos a formação tem acontecido por representatividade docente. Foi também retirado o material básico destinado à preparação das aulas, de modo especial, da formação cidadã.

Os docentes destacaram a sensibilidade do núcleo gestor. Definem a gestão como uma equipe que apoia os diretores de turma dentro de suas possibilidades e que se esforça para o êxito do projeto, dando atenção necessária à realização das atividades. Destacaram que não existem recursos financeiros para o custeio de despesas mínimas e inesperadas com alunos em atendimento. Esse é um enorme desafio e faz parte da rotina de trabalho dos diretores. Por fim, apontaram a necessidade de apoio de profissionais de áreas específicas, tais como: médicos, advogados, psicólogos, assistentes sociais, pedagogos, dentre outros, que ajudariam na intervenção dos problemas que se apresentam no cotidiano escolar.

- **Refletir sobre a vivência prática dos diretores de turma na atuação.**

Os diretores de turma enfrentam constantemente o desafio do tempo para atendimento aos estudantes, para realizar intervenções de casos a serem resolvidos, para o registro de tais situações, para o preenchimento dos instrumentais do projeto e atualização do SIGE.

Os sujeitos relataram que levam trabalho para casa porque não conseguem dar conta das atribuições durante o tempo disponibilizado para a operacionalização do projeto. Foi destacado o desafio de preparação da formação cidadã, o planejamento das aulas da disciplina de lotação, a preparação de aulas de campo, as reuniões e convocações, que são

atividades corriqueiras. Os estudantes, os pares e a própria coordenação pedagógica solicitam os diretores de turma para resolver problemas. Primeiramente, os diretores escutam, resolvem ou encaminham junto a quem de direito, seja família ou gestão escolar. A prática revelou que também há atividades simples, como autorização para saída de estudantes da escola. Tudo passa pelo diretor de turma.

É notável que os professores aprendem com a prática e vivenciam o desafio de situações inesperadas frequentemente. O PPDT aponta dois vieses: um de levar os diretores de turma a viver uma experiência inovadora que proporciona aprendizagem, amadurecimento profissional e os desafia a tornar-se um profissional melhor e mais compreensível. Por outro lado, cria situações que nos faz pensar na condição de exploração dos diretores de turma, ou seja, na precarização do trabalho docente. Quando refletimos sobre o tempo disponibilizado para fazer inúmeras atividades, quando pensamos na falta de reconhecimento financeiro pelo desenvolvimento do cargo, nas condições precárias de formação desses profissionais, concluímos a situação de exploração da categoria.

Acreditamos que estamos diante de um duelo profissional, ou seja, um projeto inovador que disponibiliza formações aos docentes e discentes, auxilia nos processos de ensino e de aprendizagem e desafiador nas condições de trabalho e formação.

Por outra lógica, não devemos nos fechar para as oportunidades inovadoras. Estamos vivendo um momento oportuno de mudanças e transformações culturais. O público estudantil necessita de amparo, cuidados e formação e o professor dentro de suas possibilidades poderá fazer a diferença em sala de aula. Portanto, mesmo diante dos desafios e das limitações enfrentados pelos profissionais, eles estão contribuindo favoravelmente junto às famílias e à comunidade escolar para a formação dos jovens.

Temos a consciência de que as políticas públicas não atendem plenamente às reais necessidades educacionais. Nesse sentido, precisamos compreendê-las e redimensioná-las à nossa realidade. Por fim, destacamos que os professores entrevistados assumiram que melhoraram suas práticas consideravelmente após se tornarem diretores de turma. Aprenderam a ser mais tolerantes com os estudantes, o que poderá ser favorável às condições de aprendizagem.

Compreendemos o Projeto Professor Diretor de Turma como inovador, no sentido de que proporciona novas posturas aos docentes e aos discentes e semeia a gestão compartilhada nas escolas cearenses de ensino médio. A crítica se aplica aos desafios enfrentados pelos docentes durante o desenvolvimento do projeto. Presenciamos um esforço enorme de todos que fazem a escola para assegurar as condições de trabalho dos professores e

a funcionalidade do projeto. Porém, as demandas nos fazem pensar na condição de precarização, o que não depende dos que fazem a escola. São questões exteriores à escola e devem ser emanadas dos órgãos mantenedores.

A escola investigada está sensibilizada para a realização do projeto, porém as condições são limitadas para o seu pleno desenvolvimento. Conforme as orientações de funcionamento, as condições de trabalho por parte dos órgãos mantenedores não acontecem de fato e de direito. Dessa forma, as escolas tendem a fazer o que podem dentro de suas possibilidades. O estudo orientado como parte integrante e de grande relevância do PPDT vem deixando de ser realizado em virtude das próprias condições nas escolas: falta professor com carga horária disponível, espaço físico, materiais e meios para o deslocamento dos estudantes para frequentar no contraturno. Mesmo assim, os depoimentos dos profissionais são unânimes e favoráveis ao projeto.

Ao finalizar a pesquisa, destacamos que:

- A reunião diagnóstica com o movimento de várias reuniões acontecendo de modo concomitante é pouco aclarada nas orientações de operacionalização do PPDT. Assim, novos conhecimentos emergem constantemente da prática. A reunião diagnóstica prepara os estudantes para o exercício da participação, da crítica e da avaliação. Mobiliza a escola e os profissionais para a realização de autoavaliação de suas práticas, inclui a participação da família nos assuntos da escola, oportuniza o compartilhamento das responsabilidades, conforme são diagnosticados os principais problemas relacionados ao ensino e a aprendizagem. Esta ação é um espaço legítimo de formação contínua;
- Atitudes e características pessoais influenciaram no desenvolvimento profissional do diretor de turma, o que exige ser um mediador de conflitos e saber ouvir;
- Postura coerente com o cargo. O diretor de turma não costuma fazer comentários negativos sobre seus alunos. Pelo contrário, busca sempre compreendê-los e os defendem inclusive dos outros professores. Embora, em momento seguinte, de maneira reservada, possa chamar o estudante para conversar sobre determinada situação;
- O mau comportamento de alguns alunos na escola e na formação cidadã está ligado às dificuldades enfrentadas no contexto estudantil. Na concepção dos diretores de turma, os estudantes buscam proteção diante dos problemas, e nessa busca não sabem qual a

melhor via para consegui-la. Costumam ir sempre pelo percurso que acham mais viável, ou seja, devolvem as agressões recebidas.

Concluimos que os objetivos dessa investigação foram alcançados. A pesquisa buscou ser fiel ao planejado. O Projeto Professor Diretor de Turma é um projeto inovador e desafiador. Mesmo com as limitações acostadas nesse trabalho, o PPDT tem contribuído na melhoria do ensino e da aprendizagem. A principal crítica por parte dos professores diz respeito à escassez de tempo para desempenhar as tarefas do projeto, relativas ao acompanhamento e a falta de reconhecimento financeiro aos professores em exercício.

Esse texto traduz a essência de um trabalho coletivo, organizado e à disposição da comunidade escolar, de modo especial, aos profissionais que se aventuram na experiência do Projeto Professor Diretor de Turma, sobretudo, aos que ingressam no projeto sem a formação específica inicial. Finalizamos a pesquisa com a impressão de que novos diretores de turma ingressam constantemente nas escolas estaduais, o que provavelmente se repetirá pelos próximos anos.

Nessa perspectiva, esse trabalho poderá auxiliar a esses profissionais, sobretudo, aos diretores de turma que ingressam no projeto sem a formação específica inicial, pois de acordo com as entrevistas, muitos vão se fazendo diretores de turma na prática junto aos mais experientes. Esses precisam adquirir conhecimentos sobre o funcionamento do projeto. Essa pesquisa acrescentou informações novas acerca das orientações de operacionalização e sobre a prática, enquanto essência filosófica do PPDT. Investigamos todas as fases do referido projeto, fomos rigorosos no levantamento das informações sobre a concepção e o seu desenvolvimento prático.

Nosso sentimento enquanto pesquisadora é de entusiasmo pela contribuição ofertada e também de incompletude no sentido de continuação, de satisfação ao ler e também poder compartilhar algo que tem o apoio de muitos. Acreditamos que estamos vivendo um momento favorável ao desenvolvimento de ações inovadoras. Defendemos a coragem de ousar, de inventar e reinventar os projetos e analisar as políticas que nos chegam com frequência.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. Professor-Investigador: Que sentido? Que formação? In: CAMPOS, B. P. (org.). **Formação Profissional de Professores no Ensino Superior**. Cadernos de Formação de Professores, 1. Porto: Porto Editora, 2001.

ALMEIDA, M. I. Formação contínua de professores em face das múltiplas possibilidades e dos inúmeros parceiros existentes hoje. In: **Formação contínua de professores**. Boletim 13. MEC: agosto de 2005.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Usos e abusos dos estudos de caso. In: **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 129, set./dez. 2006.

ALVES, W. F. **A formação contínua e a batalha do trabalho real**: um estudo a partir dos professores da escola pública de ensino médio. 2012. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

_____. **A formação contínua e a batalha do trabalho real**. In: XV ENDIPE (Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino), 2010, Belo Horizonte. Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010. v. 1.

ANADÓN, M. **A pesquisa dita “qualitativa”**: sua cultura e seus questionamentos. Senhor do Bomfim, BA: UNEB/UQAC, 2005.

BOGDAN, R. & BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, Senado, 1988.

_____. **Conselho escolar, gestão democrática da educação e escolha do diretor**. Brasília: MEC/SEB, 2004.

_____. **Emenda Constitucional nº 14**, de 12 de setembro de 1996. Brasília, DF, Casa Civil, 1996.

_____. **Parecer nº 05**. Conselho Nacional de Educação (CNE). Brasília, maio de 2011.

_____. **Parecer nº 08**. Conselho Nacional de Educação (CNE). Brasília, dezembro de 2008.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio (PCNEM)**. Brasília: MEC, 2000.

_____. **Portaria nº 10**. Conselho Nacional de Educação (CNE). Brasília, agosto de 2009.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: MEC, 1998.

_____. **Plano Nacional de Educação: metas e estratégias**: Brasília: MEC, 2011.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Centro de Documentação e Informação. Brasília: Edições Câmara, 2013.

_____. **Lei do Piso Salarial Profissional Nacional para os Profissionais do Magistério Público da Educação Básica**. Lei nº 11.738/2008. Brasília: Casa Civil, 2008.

_____. **Conferência Nacional de Educação**. Documento-Base I. Brasília: MEC, 2010.

CASTRO, A. M. D. A.; BRITO, F. E. As condições do trabalho docente em tempos de reestruturação produtiva: foco na educação básica do RN. In: CABRAL NETO, A.; OLIVEIRA, D. A.; VIERIA, L. F. (Org.). **Trabalho Docente: desafios no cotidiano da educação básica**. São Paulo: Mercado de Letras, 2013.

CEARÁ. **Lei Nº 14.190, de 30 de julho de 2008**. In: Diário Oficial do Estado. Série 2. Ano XI. Nº 144. Fortaleza, 31 de Julho de 2008.

_____. **Matrizes Curriculares para o Ensino Médio**. Coleção Escola Aprendiz. Volume I. SEDUC, Fortaleza, 2009.

_____. **Portaria-GAB Nº 882/2010**. Estabelece as normas para lotação de professores nas escolas públicas estaduais. Disponível em: <http://imagens.seplag.ce.gov.br/pdf/20101223/do20101223p01.pdf> Acesso em 05 out. 2014.

_____. SEDUC. **Matrícula inicial no ensino médio – 2014**. Disponível em: <http://www.seduc.ce.gov.br/index.php/avaliacao-educacional/177-avaliacao-educacional/8946-estatistica-da-educacao-no-ceara-ano-base-2014> Acesso em: 06 mai. 2014.

_____. **Diretrizes**. Fortaleza: Secretaria da Educação Básica, 2011.

_____. **Projeto Professor Diretor de Turma**. Folder. Seduc/Anpae, 2011b.

_____. **Portaria Nº 1091/2012-GAB**. Diário Oficial do Estado. Série 3, Ano IV, Nº 242, 2012.

_____. **Ensino Médio Noturno: Projeto de Reorganização Curricular**. SEDUC, Fortaleza, 2013.

_____. **Projeto Professor Diretor de Turma**. Seminário Nacional do Observatório da Educação. Brasília, 2013b.

CLEMENTE, F. M.; MENDES, R. M. Perfil de Liderança do Diretor de Turma e Problemáticas Associadas. In: **Exedra** Revista Científica – Educação e Formação. Número 7 de 2013.

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2012.

CANDAU, V. M. **Magistério: Construção cotidiana**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2011.

DALLABRIDA, N. A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 185-191, maio/ago. 2009

DALRI, V. R. **Formação de Professores no Ensino Médio: atribuições e sentidos por professores da rede estadual de ensino da 15GERED**. 2010. Dissertação (Mestrado) – Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2010.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, 2012.

DEMO, P. Formação de Formadores Básicos. In: **Em Aberto**, Brasília, ano 12, nº 54, abril/junho, 1992.

DIAS, S. G. A.; LARA, A. M. B. **A Conferência de Jomtien e suas principais expressões na legislação educacional brasileira da década de 1990: o caso da LDB, do PCN**. I Simpósio Nacional de Educação. XX Semana da Pedagogia, Cascavel/Paraná, 2008.

FAVINHA, M.; GÓIS, M. H.; FERREIRA, A. A importância do papel do diretor de turma enquanto gestor do currículo. In: **Educação. Temas e Problemas**. Revista do Centro de Investigação em Educação e Psicologia Universidade de Évora. Dez. 2012.

FUSARI, J. C.; FRANCO, A. P. A formação contínua como um dos elementos do Projeto Político Pedagógico da escola. In: **Formação contínua de professores**. Boletim 13. MEC: agosto de 2005.

FARIAS, I. M. S. **Inovação, mudança e cultura docente**. Brasília: Liber Livro, 2006.

FANTIN, Mônica. Mídia-educação e cinema na escola. Revista **Teias**. Rio de Janeiro, v. 8, nº 15-16, 1-13, jan/dez 2007.

GHEDIN, E. A reflexão sobre a prática cotidiana – Caminho para a formação contínua e para o fortalecimento da escola enquanto espaço coletivo. In: **Formação contínua de professores**. Boletim 13. MEC: agosto de 2005.

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. Introdução. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. (orgs.). **Pesquisa em educação** – alternativas investigativas com objetos complexos. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

GIBBS, G. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 2007.

GRACINDO, R. V. **Gestão democrática nos sistemas e na escola**. Brasília: UnB, 2007.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Formação continuada de professores.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

LEHER, R. **Organização, Estratégia Política e o Plano Nacional de Educação.** Curso de especialização do MST. Coletivo CANDEEIRO. Centro de Estudo, Pesquisa e Ação em Educação Popular – CEPAP, Faculdade de Educação da USP. Versão revista e ampliada em outubro de 2014.

LEMOV, D. **Aula nota 10** – 49 Técnicas para ser um professor campeão de audiência. São Paulo: Editora Da Boa Prosa, 2011.

LIMA, M. S. L. Vida e Trabalho – Articulando a formação contínua e o desenvolvimento profissional de professores. In: **Formação contínua de professores.** Boletim 13. MEC: agosto de 2005.

_____. **Professores que formam professores:** Docência na Universidade, entre o escrito e o vivido. 2012. Relatório (Pós-Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

_____. **Estágio e aprendizagem da profissão docente.** Brasília: Liber Livro, 2012.

_____. **A Hora da prática:** reflexões sobre o estágio supervisionado e ação docente. Coleção Magister. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001.

LIMA, V. B. **Professor Diretor de Turma:** uma experiência educacional brasileira inspirada na educação portuguesa. 2008b.

_____. Professor Diretor de Turma: uma experiência educacional brasileira inspirada na educação portuguesa. In: **Espaço do Currículo**, v7, nº2 p. 326-335 maio a agosto de 2014(b).

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MASETTO, Marcos T. Inovação curricular no ensino superior: organização, gestão e formação de professores. In MASETTO, Marcos T. (Org.) **Inovação no ensino superior.** São Paulo: Loyola, 2010.

MARTINS, E. S. **Leitura e trabalho pedagógico:** trajetórias e experiências de professores. Fortaleza: SEDUC, 2011.

_____. **Formação contínua e práticas de leitura:** o olhar do professor dos anos finais do ensino fundamental. 2014. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

MARTINS, E. S.; LEITE, M. C. S. R.; ARAÚJO, M. G. Os conselhos escolares como instrumentos de gestão das instituições educacionais: algumas considerações. In: BARBOSA, A. C. *et. al.* **Conselho Escolar:** Gestão e Formação. Fortaleza: Edições UFC, 2014.

MINAYO, M. C. S. (org). **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.

MIZUKAMI, M. N. Aprendizagem da Docência: Professores Formadores. In: **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 1, n. 1, dez. – jul. 2005-2006.

NASCIMENTO, M. G. A formação continuada dos professores: modelos, dimensões e problemática. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Magistério: Construção cotidiana**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

NETO, V. B.; TAGLIAVINI, J. V. Reforma Pombalina da Educação: o ecletismo da ilustração portuguesa. In: **Rev. Intineraruis Reflectionis**, v1, nº10, 2011.

OLIVEIRA, S. M. C. **Projeto Professor Diretor de Turma: desafios e possibilidades**, Fortaleza, 2013. Disponível em: <http://professorvirtual.org/> Acesso em: 22 set. 2014.

PARO, V. H.; Formação de Gestores Escolares: atualidade de José Quirino Ribeiro. In: **Educ. Soc.**, Campinas, vol 30, n. 107, p. 453-467, maio/ago. 2009.

PERONI, V. M. V. **Política educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 90**. São Paulo: Xamã, 2003.

_____. As parcerias público/privadas na educação e as desigualdades sociais. **Revista Cadernos de Pesquisa**. Pensamento educacional, Administração da educação e políticas educacionais: justiça e desigualdades. Nº 7. Universidade Tuiuti, Programa de pós-graduação. Curitiba PR, 2009.

PESCE, M. K.; ANDRÉ, M. E. D. A. Formação do Professor Pesquisador na perspectiva do professor formador. In: **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 04, n. 07, p. 39-50, jul./dez. 2012.

PINTO, C. L. L **Um trem chamado desejo: a formação continuada como apoio à autonomia, à inovação e ao trabalho coletivo de professores do ensino médio**. 2012. Tese (Doutorado) – Universidade do Vale do Rio do Sinos, São Leopoldo, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

PRADA, L. E. A.; FREITAS, T. C.; FREITAS, C. A.; Formação Continuada de Professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 367-387, maio/ago. 2010.

RAFAEL, M. C.; LARA, M. B. A proposta de Lourenço Filho para a educação de crianças de 0 a 6 anos. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.44, p. 229-247, dez. 2011.

RAMOS, J. F. P. **Projeto Educativo e Político-Pedagógico da Escola de Ensino Médio: tradições e contradições na gestão e na formação para o trabalho**. 2009. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

RAMOS, J. F. P.; LIRA, L. M.; SOARES B. I. .B. A Reforma do Estado e Modernização da Gestão da Educação Básica no Ceará (1995-2006). **Holos**, Ano 28, Vol. 2, 2012.

RAMOS, J. F. P. *et. al.* **Trabalho docente: alienação, autonomia e gestão escolar**. Fortaleza: EdUECE, 2013.

ROCHA, M. B. M. A lei brasileira de ensino Rivadavia Correia (1911), paradoxo de um certo liberalismo. **Educ. rev.** vol. 28 no. 3 Belo Horizonte Set. 2012.

ROCHA, H. O.; CARVALHO, J. S. O. **Formação de Professores no Ensino Médio Inovador**: necessidades formativas e fatores que possibilitam ou dificultam práticas pedagógicas inovadoras. In: XVII ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. UECE, FORTALEZA, 2014.

RODRIGUEZ, J. A. **Política de formação docente na América Latina**: Argentina, Brasil e Chile. 2012. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2006.

ROMANELLI, O. O. **História da Educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2005.

SACRISTÁN, J. G. Tendências Investigativas na Formação de Professores, **Inter-Ação: Rev. Fac. Educ.** UFG, 27 (2): 1-54, jul./dez. 2002.

SALGUEIRO, A. R. **O director de turma como gestor do projecto curricular** - Um estudo de caso. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa, 2010.

SAMPAIO, F. M. das M.; MARIN, J. A. Precarização do Trabalho Docente e seus efeitos sobre as Práticas Curriculares. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1203-1225, Set./Dez. 2004.

SANTANA, P. E. A. **As influências do (Neo)Liberalismo na Formação de Professores**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008.

SANTOS, J. M. T. **Políticas para o Ensino Médio**: Recontextualizações no contexto da prática. 36ª Reunião Nacional da ANPED. Goiânia-GO, 2013.

_____. J. M. T. **O Ensino Médio no Interior Cearense sob os Impactos da Reforma**: entre o discurso oficial do novo mundo do trabalho e as apropriações/resistências pela escola (1995 2005) – Tese de Doutorado, Universidade Federal da Paraíba, 2007.

SAVIANI, D. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SCHWARTZMAN, S. BROCK, C.; (Org.). **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

SERAFIM, N. M. **Políticas educacionais e o professor do ensino médio**: intensificação e autointensificação do trabalho docente. 2012. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Sul de Santa Catarina, Santa Catarina, 2012.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2010.

SIBILIA, P. **Redes ou paredes**: a escola em tempo de dispersão. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SILVA, G. D. **Conselho de Turma**: uma proposta de gestão curricular à escola cearense. XXI EPENN, Recife, 2013.

SOUSA, A. L. L. **Formação Profissional em Fisioterapia**: o desafio dos avanços curriculares nos projetos pedagógicos da universidade pública. 2013. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

TORRES, M. D. M. G. **O Papel do Director de Turma enquanto Mediador Sócio-cultural e Gestor Intermédio na Organização Escolar**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Portucalense Infante Dom Henrique, Porto, 2007.

UNICEF. **Acesso, permanência, aprendizagem e conclusão da Educação Básica na idade certa** – Direito de todas e de cada uma das crianças e dos adolescentes /Fundo das Nações Unidas para a Infância. Brasília: UNICEF, 2012.

VEIGA, Ilma Passos A.; D'ÁVILA, Cristina (Orgs.). **Profissão docente**: novos sentidos, novas perspectivas. Campinas: Papirus, 2008.

VICENTINI, P. P.; LUGLI, R. G. **História da profissão docente no Brasil**: representações em disputa. São Paulo: Cortez, 2009.

VIEIRA, E. A política e as bases do direito educacional. **Cadernos Cedes**, ano XXI, nº 55, novembro/2001.

VIEIRA, S. L. Política(s) e Gestão da Educação Básica: revisitando conceitos simples. **RBP**AE – v.23, n.1, p. 53-69, jan./abr. 2007.

WERLE, F. O. C. Políticas de avaliação em larga escala na Educação Básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. Ensaio: **Aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 769-792, out./dez. 2011

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Trad. Daniel Grassi. 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2001

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – IMAGENS DA PESQUISA DE CAMPO

Reunião do colegiado. Arquivo da pesquisadora.



Reunião do colegiado. Arquivo da pesquisadora.



Observação da sala de aula – Formação Cidadã. Arquivo da pesquisadora.



Observação da sala de aula – Formação Cidadã. Arquivo da pesquisadora.



Reunião Diagnóstica. Arquivo da pesquisadora.



Reunião Diagnóstica. Arquivo da pesquisadora.

**ANEXOS
INSTRUMENTAIS DO PPDT**



ATA DA ELEIÇÃO DO LÍDER E VICE-LÍDER

Ao(s) _____ dia(s) do mês de _____ de _____, às _____ horas, no/na _____ ano/série _____, turno _____, procedeu-se a eleição dos(das) respectivos(as) líder e vice-líder de turma.

Previamente, o(a) Diretor de Turma salientou a importância dos cargos em questão, chamando a atenção para a seriedade do ato que iria realizar. Em seguida, passou-se à votação, tendo-se apurado os seguintes resultados:

Número de votos: _____

Número de votos em branco: _____

Número de votos nulos: _____

Número de votantes: _____

Com _____ votos, foi eleito(a) Líder de Turma o(a) aluno(a) _____, nº _____. Seguiu-se com _____ votos, o(a) aluno(a) _____, nº. _____, que assumirá o cargo de Vice-Líder de turma.

Nada mais havendo a tratar, foi elaborada a presente ata que, depois de lida e aprovada, vai ser assinada.

Diretor(a) de turma: _____

Secretário(a): _____

Líder: _____

Vice-Líder: _____



ATA DA ELEIÇÃO DE REPRESENTANTE E VICE-REPRESENTANTE DE PAIS OU RESPONSÁVEIS

Ao(s) _____ dia(s) do mês de _____ de _____, às _____ horas, foi realizada a Primeira Reunião de Pais da Turma do/da _____ ano/série _____, do turno _____, ocasião em que aconteceu a **Eleição dos Representantes e Vice-Representantes de Pais** da referida turma. Previamente, o(a) Diretor(a) da Turma salientou a importância dos cargos em questão, chamando a atenção dos pais para a seriedade do ato que iria ser realizado. Em seguida, passou-se à votação, tendo-se apurado os seguintes resultados:

Número de votos: _____

Número de votos em branco: _____

Número de votos nulos: _____

Número de votantes: _____

Com _____ votos, foi eleito(a) Representante de Pais/Responsáveis, o(a) Sr.(Sra.), responsável pelo(a) aluno(a) _____, seguido do(a) Vice-Representante, que obteve _____ votos, o(a) Sr.(Sra.) _____, responsável pelo(a) aluno(a) _____.

Foram eleitos como suplentes os(as) senhores(as):

1. _____ Responsável pelo(a) aluno(a) _____

2. _____ Responsável pelo(a) aluno(a) _____

3. _____ Responsável pelo(a) aluno(a) _____

4. _____ Responsável pelo(a) aluno(a) _____

5. _____ Responsável pelo(a) aluno(a) _____

Nada mais havendo a tratar, foi elaborada a presente ata que, depois de lida e aprovada, vai ser assinada.

Diretor(a) de turma: _____

Secretário(a): _____

Representante de Pais _____

Vice-Representante de Pais: _____



FREQUÊNCIA DA ATA DE REPRESENTANTE E VICE-REPRESENTANTE DE PAIS OU RESPONSÁVEIS

1. _____ Fone(s): _____
2. _____ Fone(s): _____
3. _____ Fone(s): _____
4. _____ Fone(s): _____
5. _____ Fone(s): _____
6. _____ Fone(s): _____
7. _____ Fone(s): _____
8. _____ Fone(s): _____
9. _____ Fone(s): _____
10. _____ Fone(s): _____
11. _____ Fone(s): _____
12. _____ Fone(s): _____
13. _____ Fone(s): _____
14. _____ Fone(s): _____
15. _____ Fone(s): _____
16. _____ Fone(s): _____
17. _____ Fone(s): _____
18. _____ Fone(s): _____
19. _____ Fone(s): _____
20. _____ Fone(s): _____
21. _____ Fone(s): _____
22. _____ Fone(s): _____
23. _____ Fone(s): _____
24. _____ Fone(s): _____
25. _____ Fone(s): _____
26. _____ Fone(s): _____
27. _____ Fone(s): _____
28. _____ Fone(s): _____
29. _____ Fone(s): _____
30. _____ Fone(s): _____
31. _____ Fone(s): _____
32. _____ Fone(s): _____
33. _____ Fone(s): _____
34. _____ Fone(s): _____
35. _____ Fone(s): _____
36. _____ Fone(s): _____
37. _____ Fone(s): _____
38. _____ Fone(s): _____
39. _____ Fone(s): _____
40. _____ Fone(s): _____
41. _____ Fone(s): _____
42. _____ Fone(s): _____
43. _____ Fone(s): _____
44. _____ Fone(s): _____
45. _____ Fone(s): _____



SÉRIE/ANO: _____	ESCOLA _____ _____ - CE	ANO LETIVO: _____
TURMA: _____		
PERÍODO: _____		

ATA DA REUNIÃO BIMESTRAL - CONSELHO DE TURMA

Aos _____ dias do mês de _____ do ano de _____, às _____ horas e _____ minutos, reuniu-se o Conselho da Turma acima indicada, na sala _____, sob a presidência do(a) professor(a) _____, em atendimento à convocação, previamente marcada para a presente data, para dar cumprimento à seguinte pauta de trabalho:

1. Informações do Núcleo Gestor;
2. Análise e Reflexão do Diretor de Turma sobre a Dinâmica da Turma;
3. Análise e Reflexão dos Representantes de Pais ou Responsáveis e dos Alunos sobre a Dinâmica da Turma;
4. Apreciação Qualitativa (Coleta de Informações, Formação para a Cidadania e Estudo Orientado) e Quantitativa por Aluno;
5. Apreciação Global da Turma nos Aspectos Cognitivo, Afetivo e Eventuais Estratégias de Superação;
6. Planos de Apoio e Complemento Educativo (Acompanhamento e Recuperação);
7. Outros assuntos.

MEMBROS DO CONSELHO:

	DISCIPLINAS/OUTROS	NOME	RUBRICA
P R O F E S S O R E S	Língua Portuguesa		
	Língua Estrangeira - Inglês		
	Língua Estrangeira - Espanhol		
	História		
	Geografia		
	Matemática		
	Química		
	Física		
	Biologia		
	Arte		
	Educação Física		
	Sociologia		
	Filosofia		
	Formação para a Cidadania		
O U T R O S	Representante dos Pais		
	Representante dos Alunos		
	Coordenador Escolar		
	Diretor Escolar		
	Coordenador Regional do PPDT		
	Superintendente Escolar		



A reunião teve início com a palavra do(a) presidente, diretor(a) da turma supramencionada que, após cumprimentar os presentes, deu andamento à pauta de trabalho, dando cumprimento aos seguintes pontos:

1. Informações do Núcleo Gestor...

2. Análise e Reflexão do Diretor de Turma sobre a Dinâmica da Turma...

3. Análise e Reflexão dos Representantes de Pais ou Responsáveis e dos Alunos sobre a Dinâmica da Turma...

4. Apreciação Quantitativa e Qualitativa (Coleta de Informações, Formação para a Cidadania e Estudo Orientado) por Aluno...

5. Apreciação Global da Turma nos Aspectos Cognitivo, Afetivo e Eventuais Estratégias de Superação...

6. Planos de Apoio e Complemento Educativo (Acompanhamento e Recuperação)...

7. Outros assuntos...

Nada mais havendo a ser tratado, o(a) Diretor(a) de Turma e presidente da reunião bimestral deu a mesma por encerrada. Eu,, lavrei a presente ata que, depois de lida e aprovada, será assinada por todos os presentes, nos termos da lei.

Presidente da Reunião

Secretário(a) da Reunião

Visto em: ____ / ____ / ____

DIRETOR(A) ESCOLAR



ANO/SÉRIE: _____ TURMA: _____	ESCOLA _____ _____ - CE	ANO LETIVO: _____
----------------------------------	----------------------------	----------------------

ATA DA REUNIÃO DIAGNÓSTICA - CONSELHO DE TURMA

Aos _____ dias do mês de _____ do ano de _____, às _____ horas e _____ minutos, reuniu-se o Conselho da Turma acima indicada, na Sala _____, sob a presidência do(a) professor(a) _____, em atendimento à convocação, previamente marcada para a presente data, para dar cumprimento à seguinte pauta de trabalho:

1. Informações do Núcleo Gestor;
2. Entrega de instrumentais aos professores da turma;
3. Análise e reflexão com os representantes de pais e de alunos sobre a dinâmica da turma;
4. Caracterização da turma;
5. Avaliação diagnóstica da turma;
6. Outros assuntos.

MEMBROS DO CONSELHO:

	DISCIPLINAS/OUTROS	NOME	RUBRICA
P R O F E S S O R E S	Língua Portuguesa		
	Língua Estrangeira - Inglês		
	Língua Estrangeira - Espanhol		
	História		
	Geografia		
	Matemática		
	Química		
	Física		
	Biologia		
	Arte		
	Educação Física		
	Sociologia		
	Filosofia		
	Formação para a Cidadania		
O U T R O S	Representante dos Pais		
	Representante dos Alunos		
	Coordenador Escolar		
	Diretor Escolar		
	Coordenador Regional do PPDT		
	Superintendente Escolar		



A reunião teve início com a palavra do(a) presidente, diretor(a) da turma supramencionada que, após cumprimentar os presentes, deu andamento à pauta de trabalho, dando cumprimento aos seguintes pontos:

1. Informações do Núcleo Gestor:

2. Entrega dos instrumentais aos professores da turma:

3. Análise e reflexão com os representantes dos pais e dos alunos sobre a dinâmica da turma:

4. Caracterização da turma:

5. Avaliação intercalar da turma:

6. Outros assuntos:

Nada mais havendo a ser tratado, o(a) Diretor(a) de Turma e presidente da reunião diagnóstica deu a mesma por encerrada. Eu,, lavrei a presente ata que, depois de lida e aprovada, será assinada por todos os presentes, nos termos da lei.

Presidente da Reunião

Secretário(a) da Reunião

Visto em: ____ / ____ / ____

DIRETOR(A) ESCOLAR



AUTOAVALIAÇÃO GLOBAL

ALUNO(A): _____ Nº: _____ ANO/SÉRIE: _____ TURMA: _____ TURNO: _____ ANO LETIVO: _____

1. Assinale com um "x" a opção que melhor se adequa à sua situação como aluno:

PARÂMETROS DE AVALIAÇÃO	1º PERÍODO					2º PERÍODO					3º PERÍODO					4º PERÍODO					
	SEMPRE	QUASE SEMPRE	ÀS VEZES	RARAMENTE	NUNCA	SEMPRE	QUASE SEMPRE	ÀS VEZES	RARAMENTE	NUNCA	SEMPRE	QUASE SEMPRE	ÀS VEZES	RARAMENTE	NUNCA	SEMPRE	QUASE SEMPRE	ÀS VEZES	RARAMENTE	NUNCA	
1. Sou assíduo																					
2. Sou pontual																					
3. Trago o material necessário																					
4. Faço os trabalhos de casa																					
5. Estou atento na aula																					
6. Perturbo a aula																					
7. Participo de forma útil e na minha vez																					
8. Realizo as tarefas da aula																					
9. Respeito os meus colegas																					
10. Respeito os professores																					
11. Respeito os funcionários																					
12. Tenho cuidado com os materiais da escola																					
13. Cumpro as normas estabelecidas pela escola																					
14. Coopero com os meus colegas																					
15. Cumpro as regras de trabalho de grupo																					
16. Respeito opiniões diferentes das minhas																					
17. Se erro, peço desculpas																					
18. Registro no caderno, tudo o que é necessário																					
19. Sou organizado																					
20. Realizo as tarefas escolares sem ajuda																					
21. Tenho curiosidade em aprender																					
22. Tenho opiniões sobre as coisas e consigo expô-las																					
23. Tenho ideias novas																					
24. Recorro a diversas fontes de informação para trabalhos/estudos																					
25. Utilizo as tecnologias da informação e comunicação quando necessário																					
26. Compreendo as disciplinas																					
27. Aplico conhecimentos em novas situações																					
28. Leio e interpreto tabelas e gráficos																					
29. Interpreto textos																					
30. Expresso-me oralmente de forma correta																					
31. Expresso-me por escrito de forma correta																					
32. Revelo qualidades artísticas																					
33. Revelo aptidões e habilidades manuais																					
34. Revelo aptidões e competências físicas																					
35. Tenho cuidado com a minha saúde																					
36. Respeito o meio ambiente																					
37. Tenho gosto pela cultura regional e nacional																					
38. Gosto de trabalhar em equipe																					
39. Esforço-me no estudo																					
40. Sei avaliar o meu desempenho																					

2. Considerando as respostas acima assinaladas, posso considerar que minhas notas ou conceitos nas disciplinas abaixo são:

PERÍODO	L.P.	ARTE	INGL.	ESP.	ED.FÍS.	MAT.	FÍS.	QUI.	BIOL.	HIST.	GEO.	FIL.	SOC.	F.C.	E.O.
1º															
2º															
3º															
4º															

Observação: O Diretor de Turma deve comparar a auto-avaliação do aluno com as reais notas atribuídas pelos professores.

Assinatura do(a) Aluno(a)
(Data: ____ / ____ / ____)

Assinatura do(a) Diretor(a) de Turma
(Data: ____ / ____ / ____)



COORDENADORIA DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO E DA APRENDIZAGEM – CODEA
__ COORDENADORIA REGIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO – CREDE __

DOSSIÊ DO PROFESSOR DIRETOR DE TURMA

ESCOLA

DIRETOR(A) DE TURMA

ANO/SÉRIE

TURMA

TURNO



COORDENADORIA DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO E DA APRENDIZAGEM – CODEA
__ COORDENADORIA REGIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO – CREDE __

ESCOLA

DIRETOR(A) DE TURMA

ÍNDICE DO DOSSIÊ

1. Horário do Professor Diretor de turma
2. Horário da Turma
3. Calendário Escolar
4. Registro Fotográfico da Turma
5. Mapeamento de Sala
6. Caracterização da Turma (Ficha de Caracterização da Turma, Dados Estatísticos e Gráficos)
7. Convocatórias de Reuniões (diagnóstica e bimestrais)
8. Atas de Reuniões (eleições de representantes de classe e de pais, diagnóstica e bimestrais)
9. Registros de Ocorrências Diversas
10. Registros de Construção de Dossiê
11. Formação para a Cidadania (caracterização e temáticas trabalhadas)
12. Avaliação (Mapa de Avaliação e Infrequência / Planos de Apoio e Complem. Educativo)
13. Coleta de Informações para Avaliação
14. Projetos da Turma
15. Relatórios de Aulas de Campo
16. Legislação Educacional (documentos importantes para a escola e para os alunos, como por exemplo: LDB, Projeto Político Pedagógico, Regimento Escolar, etc.)
17. Portfólio dos Alunos:
 - Ficha biográfica
 - Autoavaliação global
 - Comprovante do comunicado aos pais ou responsáveis sobre o horário de atendimento
 - Registro de avaliação
 - Registros de atendimento a pais ou responsáveis
 - Registros de atendimento a alunos
 - Comprovantes do comunicado de reuniões aos pais ou responsáveis
 - Informação sobre o apoio pedagógico
 - Registro de intervenção disciplinar
 - Comprovante da informação aos pais ou respons. pelos alunos sobre a aula de campo



**GOVERNO DO
ESTADO DO CEARÁ**
Secretaria da Educação



**PROJETO PROFESSOR
DIRETOR DE TURMA**

COORDENADORIA DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO E DA APRENDIZAGEM – CODEA
— COORDENADORIA REGIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO – CREDE —

1. HORÁRIO DO PROFESSOR DIRETOR DE TURMA



2. HORÁRIO DA TURMA



3. CALENDÁRIO ESCOLAR



**GOVERNO DO
ESTADO DO CEARÁ**
Secretaria da Educação



**PROJETO PROFESSOR
DIRETOR DE TURMA**

COORDENADORIA DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO E DA APRENDIZAGEM – CODEA
— COORDENADORIA REGIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO – CREDE —

4. REGISTRO FOTOGRÁFICO DA TURMA



5. MAPEAMENTO DE SALA



**GOVERNO DO
ESTADO DO CEARÁ**
Secretaria da Educação



**PROJETO PROFESSOR
DIRETOR DE TURMA**

COORDENADORIA DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO E DA APRENDIZAGEM – CODEA
— COORDENADORIA REGIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO – CREDE —

6. CARACTERIZAÇÃO DA TURMA



**GOVERNO DO
ESTADO DO CEARÁ**
Secretaria da Educação



**PROJETO PROFESSOR
DIRETOR DE TURMA**

COORDENADORIA DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO E DA APRENDIZAGEM – CODEA
— COORDENADORIA REGIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO – CREDE —

7. CONVOCATÓRIAS DE REUNIÕES



**GOVERNO DO
ESTADO DO CEARÁ**
Secretaria da Educação



**PROJETO PROFESSOR
DIRETOR DE TURMA**

COORDENADORIA DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO E DA APRENDIZAGEM – CODEA
— COORDENADORIA REGIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO – CREDE —

8. ATAS DE REUNIÕES



9. REGISTROS DE OCORRÊNCIAS DIVERSAS



**GOVERNO DO
ESTADO DO CEARÁ**
Secretaria da Educação



**PROJETO PROFESSOR
DIRETOR DE TURMA**

COORDENADORIA DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO E DA APRENDIZAGEM – CODEA
— COORDENADORIA REGIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO – CREDE —

10. REGISTROS DE CONSTRUÇÃO DE DOSSIÊ



**GOVERNO DO
ESTADO DO CEARÁ**
Secretaria da Educação



**PROJETO PROFESSOR
DIRETOR DE TURMA**

COORDENADORIA DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO E DA APRENDIZAGEM – CODEA
— COORDENADORIA REGIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO – CREDE —

11. FORMAÇÃO PARA A CIDADANIA



12. AVALIAÇÃO



**GOVERNO DO
ESTADO DO CEARÁ**
Secretaria da Educação



**PROJETO PROFESSOR
DIRETOR DE TURMA**

COORDENADORIA DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO E DA APRENDIZAGEM – CODEA
— COORDENADORIA REGIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO – CREDE —

13. COLETAS DE INFORMAÇÃO PARA AVALIAÇÃO



**GOVERNO DO
ESTADO DO CEARÁ**
Secretaria da Educação



**PROJETO PROFESSOR
DIRETOR DE TURMA**

COORDENADORIA DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO E DA APRENDIZAGEM – CODEA
— COORDENADORIA REGIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO – CREDE —

14. PROJETOS DA TURMA



**GOVERNO DO
ESTADO DO CEARÁ**
Secretaria da Educação



**PROJETO PROFESSOR
DIRETOR DE TURMA**

COORDENADORIA DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO E DA APRENDIZAGEM – CODEA
— COORDENADORIA REGIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO – CREDE —

15. RELATÓRIOS DE AULAS DE CAMPO



**GOVERNO DO
ESTADO DO CEARÁ**
Secretaria da Educação



**PROJETO PROFESSOR
DIRETOR DE TURMA**

COORDENADORIA DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO E DA APRENDIZAGEM – CODEA
— COORDENADORIA REGIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO – CREDE —

16. LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL



**GOVERNO DO
ESTADO DO CEARÁ**
Secretaria da Educação



**PROJETO PROFESSOR
DIRETOR DE TURMA**

COORDENADORIA DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO E DA APRENDIZAGEM – CODEA
— COORDENADORIA REGIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO – CREDE —

17. PORTFÓLIO DOS ALUNOS



CARACTERIZAÇÃO DA FORMAÇÃO PARA A CIDADANIA

DEFINIÇÃO	Área curricular transversal que se assume como “espaço privilegiado para o desenvolvimento da educação para a cidadania, visando o <i>desenvolvimento da consciência</i> dos alunos como elemento fundamental no processo de <i>formação de cidadãos responsáveis, críticos, ativos e interventores</i> , com recurso, nomeadamente, ao intercâmbio de experiências vividas pelos alunos e à sua participação, individual e coletiva, na vida da turma, da escola e da comunidade” (Decreto – Lei nº 6/2001 de 18 de Janeiro – Constituição Portuguesa).
FINALIDADES	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver competências necessárias ao exercício da cidadania; • Promover o desenvolvimento da auto-estima, de regras de convivência e do respeito mútuo que contribuam para a formação de cidadãos autônomos, participativos, tolerantes e civicamente responsáveis; • Desenvolver os valores da solidariedade e do respeito pelas diferenças; • Proporcionar momentos de reflexão sobre a vida da turma, da escola e da comunidade, bem como os princípios de democracia que orientam o seu funcionamento; • Fomentar situações de diálogo e reflexão sobre experiências vividas e preocupações sentidas pelos alunos; • Proporcionar situações de expressão de opinião, de tomada de decisão com respeito pelos valores da liberdade e da democracia; • Adquirir conhecimentos importantes para a compreensão do funcionamento da sociedade e das suas instituições.
PLANEJAMENTO E GESTÃO	<ul style="list-style-type: none"> • 1º-4º períodos: Conselho de Turma.
OPERACIONALIZAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> • 1º-4º períodos: O(A) Diretor(a) de Turma é o(a) responsável, salvo situações especiais devidamente fundamentadas.
METODOLOGIA DE TRABALHO	<ul style="list-style-type: none"> • Equipe; • Assembleia de Turma; • Individual; • Aulas de campo; • Exibição de vídeos; • Dinâmicas de grupo.
DINÂMICAS DE APRENDIZAGEM	<p>Potencializar situações de:</p> <ul style="list-style-type: none"> Reflexão; Cooperação; Expressão de opiniões; Expressão de sentimentos; Partilha de preocupações; Confrontação de ideias; Discussão; Negociação; Decisão; Identificação de problemas; Resolução de problemas; Aprofundamento de assuntos específicos nas respectivas disciplinas; Estímulo à pesquisa de informação; Fomento à participação ativa na vida da escola; Momentos de esclarecimento/debate em grupos e/ou Assembleia de Turma; Implemento à auto-avaliação; Avaliação contínua das competências adquiridas / desenvolvidas / demonstradas. <p>Utilizar materiais e recursos diversificados.</p>



	<u>DIMENSÃO ESCOLAR</u>	<u>DIMENSÃO HUMANA</u>	<u>DIMENSÃO CULTURAL</u>	<u>DIMENSÃO SOCIAL</u>	<u>DIMENSÃO AMBIENTAL</u>
SUGESTÃO DE TEMAS PARA TRABALHAR	<ul style="list-style-type: none"> • Funcionamento da Assembleia de turma; • Eleição do Líder e Vice-líder de Turma; • Direitos e Deveres dos Alunos; • Composição e Competências dos Órgãos da Escola; • Participação do Aluno na Vida da Escola; • Higiene e Segurança na Escola; • Preservação do Patrimônio Escolar; • Orientação Vocacional / Profissional; • Empreendedorismo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Direitos Humanos; • Trabalho Infantil; • Violência; • Racismo; • Xenofobia; • Discriminação; • Paz; • Tolerância; • Amizade; • Solidariedade; • Respeito e valorização aos grupos vulneráveis; • Prostituição infanto-juvenil; • Tráfico de mulheres; • Drogas; • Alcoolismo juvenil; • Gangues. 	<ul style="list-style-type: none"> • Hino Municipal; • Hino Nacional; • Bandeira Municipal; • Bandeira Nacional; • Valorização da Cultura local, regional e nacional; • Valorização da Cultura Indígena; • Valorização da Cultura Afro-Descendente; • Preservação do Patrimônio; • Respeito à Diversidade Religiosa; • Ecumenismo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Família; • Educação Sexual; • Educação para a Saúde; • Primeiros Socorros; • Direitos do Consumidor; • Prevenção de Comportamentos de Risco (Droga, Álcool, Tabaco); • Educação para o Trânsito; • Voluntariado; • Associativismo; • Agricultura Familiar; • Preenchimento de Formulários /Documentos; • Papel dos Meios de Comunicação Social; • Inclusão Digital. 	<ul style="list-style-type: none"> • Poluição (Aquática, dos Solos, Atmosférica, Sonora, Visual); • Educação Ambiental; • Energias Renováveis e Não Renováveis; • Energias Poluentes e Não Poluentes; • Agricultura Orgânica; • Desmatamento.
NÍVEL DE ADEQUAÇÃO DAS ATIVIDADES	<ul style="list-style-type: none"> • Estar de acordo com os interesses / necessidades dos alunos; • Estar de acordo com a faixa etária / cognição dos alunos; • Ter caráter interdisciplinar/transdisciplinar; • Abranger competências transversais prioritárias da Matriz Curricular da Turma; • Favorecer a aquisição de competências sociais; • Permitir um trabalho cada vez mais autônomo; • Proporcionar a auto-avaliação. 				
AVALIAÇÃO	1º-4º períodos: Expressa-se de forma descritiva (da responsabilidade do Conselho de Turma).				



COMUNICADO AOS PAIS OU RESPONSÁVEIS PELOS ALUNOS SOBRE O HORÁRIO DE ATENDIMENTO

Senhor(a) _____

_____, Diretor(a) de turma do(a) aluno(a) _____ nº _____, do(da) _____ ano/série _____, encontra-se na escola para recebê-lo nas _____, das _____ às _____ horas.

Como Diretor(a) de Turma, principal elo de ligação entre a escola e os responsáveis pelos alunos, sinto-me no dever de orientá-lo acerca dos seguintes aspectos:

1. Acompanhe regularmente suas atividades escolares (organização do material escolar, trabalhos de casa, preparação para as avaliações, resultados das avaliações, etc.) e não escolares (ocupação de tempos livres, saúde, alimentação, esporte, etc.).
2. Frequentemente, entre em contato com o(a) Diretor(a) de Turma para: obter informação sobre assiduidade, o aproveitamento e o comportamento; dê sugestões que, eventualmente, possam contribuir para uma melhor organização escolar; forneça informações de diversas categorias (familiares, afetivas, econômicas, biológicas, comportamentais etc).
3. Justifique as faltas, quando for o caso. Procure saber as razões das faltas injustificadas.
4. Garanta a troca de correspondência com a escola.
5. Ajude-o a desenvolver hábitos de trabalho e de educação.
6. Converse sobre as suas ansiedades, problemas, aspirações, vitórias. Para conhecê-lo e ajudá-lo é preciso ouvi-lo.
7. Acredite nas suas capacidades. Ajude-o a desenvolver uma imagem positiva de si mesmo.
8. Conheça a organização escolar, os planos curriculares e o sistema de avaliação.
9. Colabore na vida escolar. Participe nas suas atividades quando solicitado.

Assim como os responsáveis pela educação dos estudantes, todos os professores desejam, também, maior êxito para os seus alunos.

Isto só será possível se houver COLABORAÇÃO. CONTAMOS COM A SUA PARTICIPAÇÃO.

Com os melhores cumprimentos

DATA: ____/____/____

Diretor(a) de Turma



(Assinar, cortar e devolver a parte inferior ao Diretor de turma.)

(nome) _____, responsável pelo aluno _____, nº _____, da turma _____, do _____ ano _____, declara que tomou conhecimento do horário de atendimento.

Data ____/____/____

Assinatura do Responsável



COMUNICADO AOS PAIS OU RESPONSÁVEIS PELOS ALUNOS SOBRE O HORÁRIO DE ATENDIMENTO

Senhor(a) _____

_____, Diretor(a) de turma do(a) aluno(a) _____ nº _____, do(da) _____ ano/série _____, encontra-se na escola para recebê-lo nas _____, das _____ às _____ horas.

Como Diretor(a) de Turma, principal elo de ligação entre a escola e os responsáveis pelos alunos, sinto-me no dever de orientá-lo acerca dos seguintes aspectos:

1. Acompanhe regularmente suas atividades escolares (organização do material escolar, trabalhos de casa, preparação para as avaliações, resultados das avaliações, etc.) e não escolares (ocupação de tempos livres, saúde, alimentação, esporte, etc.).
2. Frequentemente, entre em contato com o(a) Diretor(a) de Turma para: obter informação sobre assiduidade, o aproveitamento e o comportamento; dê sugestões que, eventualmente, possam contribuir para uma melhor organização escolar; forneça informações de diversas categorias (familiares, afetivas, econômicas, biológicas, comportamentais etc).
3. Justifique as faltas, quando for o caso. Procure saber as razões das faltas injustificadas.
4. Garanta a troca de correspondência com a escola.
5. Ajude-o a desenvolver hábitos de trabalho e de educação.
6. Converse sobre as suas ansiedades, problemas, aspirações, vitórias. Para conhecê-lo e ajudá-lo é preciso ouvi-lo.
7. Acredite nas suas capacidades. Ajude-o a desenvolver uma imagem positiva de si mesmo.
8. Conheça a organização escolar, os planos curriculares e o sistema de avaliação.
9. Colabore na vida escolar. Participe nas suas atividades quando solicitado.

Assim como os responsáveis pela educação dos estudantes, todos os professores desejam, também, maior êxito para os seus alunos.

Isto só será possível se houver COLABORAÇÃO. CONTAMOS COM A SUA PARTICIPAÇÃO.

Com os melhores cumprimentos

DATA: ____/____/____

Diretor(a) de Turma



(Assinar, cortar e devolver a parte inferior ao Diretor de turma.)

(nome) _____, responsável pelo aluno _____, nº _____, da turma _____, do _____ ano _____, declara que tomou conhecimento do horário de atendimento.

Data ____/____/____

Assinatura do Responsável



COMUNICADO DE REUNIÃO AOS PAIS OU RESPONSÁVEIS

Senhor(a) _____, pai ou responsável pelo(a) aluno(a) _____ nº. ____, do/da ____ ano/série ____.

O(A) Diretor(a) de Turma vem, por este meio, convidá-lo(la) a participar de uma reunião de pais ou responsáveis, no próximo dia ____/____/____, às ____ horas, na sala _____.

Pauta de trabalhos da reunião:

É importante e necessário acompanhar a vida escolar do(a) aluno(a).
Contamos com a sua presença.

Data: ____/____/____ _____
Diretor(a) de Turma

✂ (Assinar, cortar e devolver a parte inferior ao Diretor de Turma)

(nome) _____, pai ou responsável pelo(a) aluno(a) _____, nº ____, do ____ ano ____, declaro que tomei conhecimento da realização de uma reunião de pais ou responsáveis no dia ____/____/____, às ____ horas.

Data: ____/____/____ _____
Assinatura do Pai ou Responsável



COMUNICADO DE REUNIÃO AOS PAIS OU RESPONSÁVEIS

Senhor(a) _____, pai ou responsável pelo(a) aluno(a) _____ nº. ____, do/da ____ ano/série ____.

O(A) Diretor(a) de Turma vem, por este meio, convidá-lo(la) a participar de uma reunião de pais ou responsáveis, no próximo dia ____/____/____, às ____ horas, na sala _____.

Pauta de trabalhos da reunião:

É importante e necessário acompanhar a vida escolar do(a) aluno(a).
Contamos com a sua presença.

Data: ____/____/____ _____
Diretor(a) de Turma

✂ (Assinar, cortar e devolver a parte inferior ao Diretor de Turma)

(nome) _____, pai ou responsável pelo(a) aluno(a) _____, nº ____, do ____ ano ____, declaro que tomei conhecimento da realização de uma reunião de pais ou responsáveis no dia ____/____/____, às ____ horas.

Data: ____/____/____ _____
Assinatura do Pai ou Responsável



CONVOCATÓRIA Nº _____ DA REUNIÃO BIMESTRAL - CONSELHO DE TURMA

Convocamos os(as) senhores(as) professores(as) para as **Reuniões de Conselho de Turma de Avaliação Bimestral**, concernentes ao _____ período letivo, de acordo com a pauta de trabalho e o calendário abaixo:

PAUTA DE TRABALHO:

1. Informações do Núcleo Gestor;
2. Análise e Reflexão do Diretor de Turma sobre a Dinâmica da Turma;
3. Análise e Reflexão dos Representantes de Pais ou Responsáveis e dos Alunos sobre a Dinâmica da Turma;
4. Apreciação Qualitativa (Coleta de Informações, Formação para a Cidadania e Estudo Orientado) e Quantitativa por Aluno;
5. Apreciação Global da Turma nos Aspectos Cognitivo, Afetivo e Eventuais Estratégias de Superação;
6. Planos de Apoio e Complemento Educativo (Acompanhamento e Recuperação);
7. Outros assuntos.

CALENDÁRIO DE REALIZAÇÃO DAS REUNIÕES:

SÉRIE/ANO/TURMA	TURNOS	HORÁRIO	DIRETOR(A) DE TURMA	SECRETÁRIO(A) DA REUNIÃO

SÉRIE/ANO/TURMA	TURNOS	HORÁRIO	DIRETOR(A) DE TURMA	SECRETÁRIO(A) DA REUNIÃO

SÉRIE/ANO/TURMA	TURNOS	HORÁRIO	DIRETOR(A) DE TURMA	SECRETÁRIO(A) DA REUNIÃO

SÉRIE/ANO/TURMA	TURNOS	HORÁRIO	DIRETOR(A) DE TURMA	SECRETÁRIO(A) DA REUNIÃO

SÉRIE/ANO/TURMA	TURNOS	HORÁRIO	DIRETOR(A) DE TURMA	SECRETÁRIO(A) DA REUNIÃO

SÉRIE/ANO/TURMA	TURNOS	HORÁRIO	DIRETOR(A) DE TURMA	SECRETÁRIO(A) DA REUNIÃO

SÉRIE/ANO/TURMA	TURNOS	HORÁRIO	DIRETOR(A) DE TURMA	SECRETÁRIO(A) DA REUNIÃO

_____ - CE, ____ / ____ / ____

DIRETOR(A) ESCOLAR

OBSERVAÇÃO: A CONVOCATÓRIA DEVE SER FEITA 8 DIAS ANTES DA REUNIÃO BIMESTRAL.



CONVOCATÓRIA Nº ____ DA REUNIÃO DIAGNÓSTICA - CONSELHO DE TURMA

Convocamos os(as) senhores(as) professores(as) para as **Reuniões Diagnósticas de Conselho de Turma**, de acordo com a pauta de trabalho e o calendário abaixo:

PAUTA DE TRABALHO:

1. Informações do Núcleo Gestor;
2. Entrega de Instrumentais aos Professores da Turma;
3. Análise e Reflexão com os Representantes de Pais e de Alunos sobre a Dinâmica da Turma;
4. Caracterização da Turma;
5. Avaliação Diagnóstica da Turma;
6. Outros Assuntos.

CALENDÁRIO DE REALIZAÇÃO DAS REUNIÕES:

____/____/____	SÉRIE/ANO/TURMA	TURNO	HORÁRIO	DIRETOR(A) DE TURMA	SECRETÁRIO(A) DA REUNIÃO

____/____/____	SÉRIE/ANO/TURMA	TURNO	HORÁRIO	DIRETOR(A) DE TURMA	SECRETÁRIO(A) DA REUNIÃO

____/____/____	SÉRIE/ANO/TURMA	TURNO	HORÁRIO	DIRETOR(A) DE TURMA	SECRETÁRIO(A) DA REUNIÃO

____/____/____	SÉRIE/ANO/TURMA	TURNO	HORÁRIO	DIRETOR(A) DE TURMA	SECRETÁRIO(A) DA REUNIÃO

____/____/____	SÉRIE/ANO/TURMA	TURNO	HORÁRIO	DIRETOR(A) DE TURMA	SECRETÁRIO(A) DA REUNIÃO

____/____/____	SÉRIE/ANO/TURMA	TURNO	HORÁRIO	DIRETOR(A) DE TURMA	SECRETÁRIO(A) DA REUNIÃO

____/____/____	SÉRIE/ANO/TURMA	TURNO	HORÁRIO	DIRETOR(A) DE TURMA	SECRETÁRIO(A) DA REUNIÃO

_____ - CE, ____ / ____ / ____

DIRETOR(A) ESCOLAR

Observação: A convocação deve ser feita 8 dias antes da data marcada para a Reunião Diagnóstica, a fim de que os representantes de pais e alunos tenham tempo para se reunir com seus respectivos pares e colher suas opiniões e sugestões para, então, representá-los na reunião.



FICHA BIOGRÁFICA

ALUNO(A): _____ Nº: _____ ANO/SÉRIE: _____ TURMA: _____ ANO LETIVO: _____
 IDADE: _____ DATA DE NASCIMENTO: ____ / ____ / _____ NATURALIDADE: _____
 ENDEREÇO: _____ TEL: _____
 MUNICÍPIO: _____ CEP: _____
 RESPONSÁVEL PELO(A) ALUNO(A): _____ PARENTESCO: _____
 ENDEREÇO: _____ TEL. (Residência): _____
 MUNICÍPIO: _____ CEP: _____ TEL. (Emprego): _____
 PROFISSÃO: _____ () EFETIVO () CONTRATADO () APOSENTADO () DOMÉSTICO () DESEMPREGADO

COMPOSIÇÃO FAMILIAR

COMPOSIÇÃO FAMILIAR (Informar com quem o aluno mora: pais; avós; tios; padrinhos; irmãos)

PARENTESCO	IDADE	HABILIT. ESCOLAR	PROFISSÃO	SITUAÇÃO PROFISSIONAL*	PARENTESCO	IDADE	HABILIT. ESCOLAR	PROFISSÃO	SITUAÇÃO PROFISSIONAL*

* Efetivo(a); Contratado(a); Aposentado(a); Doméstico(a); Desempregado(a); Estudante / Informar qual a profissão: _____

VIDA ESCOLAR

DISCIPLINAS/ÁREAS	L. Portuguesa	L. Inglesa	L. Espanhola	Arte	Ed. Física	História	Geografia	Matemática	Física	Química	Biologia
Média final do ano anterior											
Média de recuperação											
Apoio pedag. extra-aula											
Preferidas											
Com mais dificuldades											

	SIM	NÃO		SIM	NÃO	
Cursou a educação infantil?			Quanto tempo?			Quem?
Estudou em escola particular?			Quanto tempo?			Quem?
Participa(ou) de outras atividades?			Quais?			Motivo?
Repetiu algum ano?			Qual/Quais?			Pretendido?
Estuda todos os dias em casa?			Tempo (aproximadamente)			Motivo?
Dispõe de local adequado para estudo?			Onde?			Qual?
Dispensado – prática de Ed. Física?			Por quê?			Qual?
Acompanhamento especializado?			Qual?			
						Alguém se interessa pelo teu estudo?
						Alguém o ajuda a estudar?
						Frequenta a escola por que quer?
						Frequenta o curso pretendido?
						Gosta de estudar nesta escola?
						Recebe apoio pedagógico?
						Recebe benefício do governo?
						Estudou nesta escola no ano anterior?

DÊ IDÉIAS/SUGESTÕES PARA A ESCOLA E/OU PARA OS PROFESSORES: _____

DESLOC.: CASA:→ ESCOLA: () PÉ; () ÔNIBUS; () CARRO; () MOTO () TREM; () BICICLETA DISTÂNCIA: _____ TEMPO: _____
 DESLOC.: ESCOLA:→ CASA: () PÉ; () ÔNIBUS; () CARRO; () MOTO () TREM; () BICICLETA DISTÂNCIA: _____ TEMPO: _____

OCUPAÇÃO DOS TEMPOS LIVRES / ATIVIDADES

Ver televisão		Utilizar o computador		Lazer		Outras Atividades	
Filmes	Futebol	Trabalhos	Ler	Aprender dança	Prática religiosa		
Telenovelas	Outros esportes	Internet	Ouvir música	Ir à casa de show	Ajudar em casa		
Concursos	Telejornal	Jogos/Programas didáticos	Conversar	Ir à lanchonete	Ajudar no ofício (pais)		
Desenhos anim.	Documentários	Jogos de diversão	Passear	Ir ao cinema	Trabalho remunerado		
Reality shows	Progr. de auditório	Acessar as redes sociais	Praticar esporte	Aprender música	Estágio profissional		

QUAL É A SUA PROFISSÃO DESEJADA(S): _____

SAÚDE / ALIMENTAÇÃO

TEM DIFICULDADES? () Visuais () Auditivas () Motoras () de fala; () de linguagem; () Outras: _____
 TIPO SANGUÍNEO: _____
 DOENÇA(S) FREQUENTE(S): _____ DOENÇAS PERMANENTES: _____
 DOENÇAS GRAVES NA FAMÍLIA: _____ COSTUMA TER DORES DE CABEÇA? _____
 ALERGIA(S): _____ CUIDADOS ESPECIAIS DE SAÚDE: _____
 FAZ USO DE ALGUM TIPO DE MEDICAMENTO: () Sim () Não QUAL? _____
 A QUE HORAS COSTUMAS DORMIR?: _____ Nº DE HORAS QUE COSTUMA DORMIR: _____
 ALIMENTA-SE AO SAIR DE CASA? () Sim () Não O que? _____

OBSERVAÇÃO: O DIRETOR DE TURMA DEVE ENTREGAR A CADA ALUNO, NO PRIMEIRO DIA DE AULA DE FORMAÇÃO CIDADÃ, PARA PREENCHIMENTO.



CARACTERIZAÇÃO DA TURMA / DADOS ESTATÍSTICOS

IDADE DOS ALUNOS

IDADE	MASC.	FEMIN	TOTAL
20 >	0	0	0
20	0	0	0
19	0	0	0
18	1	0	1
17	0	0	0
16	0	0	0
15	1	0	1
14	0	1	1
13	0	0	0
TOTAIS	2	1	3

IDADE DOS PAIS

IDADES	NÚMERO/ %
25-30	0,00%
31-35	33,33%
36-40	66,67%
41-45	0,00%
46-50	0,00%
51-55	0,00%
56-60	0,00%
61-69	0,00%
70 >	0,00%

ESCOLARIDADE DOS PAIS (Nº %)

	PAI	MÃE
Nunca estudou	0,00%	0,00%
Ens. Fund. incomplet	33,33%	0,00%
Ens. Fund. completo	0,00%	33,33%
Ens. Médio incomplet	33,33%	33,33%
Ens Médio completo	0,00%	33,33%
Curso Superior	33,33%	0,00%

SITUAÇÃO DE EMPREGO DOS PAIS

	EMPREG	DESEMPR	AUTÔNOM	DOMEST.	APOSENT.
PAI	2	0	1	0	0
MÃE	1	0	0	2	0
TOTAL	3	0	1	2	0

IDADE DAS MÃES

IDADES	NÚMERO/ %
25-30	33,33%
31-35	33,33%
36-40	33,33%
41-45	0,00%
46-50	0,00%
51-55	0,00%
56-60	0,00%
61-69	0,00%
70 >	0,00%

NÚMERO DE IRMÃOS

	0	1	2	3	4	5	6
ALUNOS	-	1	1	1	-	-	-

DICIPLINAS

	PORT	MAT	BIO	FÍS	QUI	HIS	GEO	ART	SOC	FIL	ED.FÍ	INGL	ESP
PREFERIDAS	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C/DIFICULDADES	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0

DISTÂNCIA DA RESIDÊNCIA À ESCOLA (KM) %

	<1	1 a 4,9	5 a 9,9	10 a 14,9	15 a 20	20>
PÉ	66,67%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
BICICLETA	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
MOTO	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
ÔNIBUS	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
CARRO	0,00%	33,33%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
OUTROS	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%

SAÚDE

DIFICULDADES	VISUAIS	AUDITIVAS	MOTORAS	DICÇÃO	LINGUAGEM	OUTROS
Nº / %	33,33%	33,33%	33,33%	0,00%	0,00%	0,00%

PROFISSÃO DESEJADA

TECNICO	MEDICO	EMPRESARIO	PSICOLOGO	PROFESSOR	JOGADOR	ENGENHEIRO	BIOLOGO	ARTISTA	ADMISNISTRADOR	AGRONOMO	ADVOGADO	DENTISTA	PILOTO
9	1	4	1	1	1	5	2	1	2	2	1	1	1



INFORMAÇÃO AOS PAIS OU RESPONSÁVEIS PELO(A) ALUNO(A) SOBRE A AULA DE CAMPO

O(A) Diretor(a) de Turma do(a) aluno(a) _____,
nº _____, do(da) _____ ano/série _____, vem, por este meio, informar ao pai ou responsável que no(s)
dia(s) ____/____/____ será realizada uma visita de estudo a(o) _____

OBJETIVOS	PROGRAMAÇÃO

Com os melhores cumprimentos

DATA: ____/____/____

Diretor(a) de Turma



(Assinar, cortar e devolver a parte interior ao Diretor de Turma)

(nome) _____, pai ou responsável
pelo(a) aluno(a) _____, nº _____ do _____ ano _____,
autoriza-o(a) a participar da aula de campo a(o) _____

DATA: ____/____/____

Assinatura do Pai ou Responsável



INFORMAÇÃO AOS PAIS OU RESPONSÁVEIS PELO(A) ALUNO(A) SOBRE A AULA DE CAMPO

O(A) Diretor(a) de Turma do(a) aluno(a) _____,
nº _____, do(da) _____ ano/série _____, vem, por este meio, informar ao pai ou responsável que no(s)
dia(s) ____/____/____ será realizada uma visita de estudo a(o) _____

OBJETIVOS	PROGRAMAÇÃO

Com os melhores cumprimentos

DATA: ____/____/____

Diretor(a) de Turma



(Assinar, cortar e devolver a parte interior ao Diretor de Turma)

(nome) _____, pai ou responsável
pelo(a) aluno(a) _____, nº _____ do _____ ano _____,
autoriza-o(a) a participar da aula de campo a(o) _____

DATA: ____/____/____

Assinatura do Pai ou Responsável



INFORMAÇÃO SOBRE O APOIO PEDAGÓGICO

O(A) Diretor(a) de Turma do(a) aluno(a) _____, nº ____ do(da) ____ano/série____, vem, por este meio, informar ao pai ou responsável que o(a) mesmo(a) receberá Apoio Pedagógico, a partir de ____/____/____, de acordo com o seguinte horário:

HORÁRIO	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA

Observações: _____

Data: ____/____/____ _____
Diretor(a) de Turma

✂-----
(Assinar, cortar e devolver a parte inferior ao Diretor de Turma)

(nome) _____, pai ou responsável pelo(a) aluno(a) _____, nº ____ do ____ano____, declaro que tomei conhecimento da informação sobre o Apoio Pedagógico a que o(a) aluno(a) será submetido.

Data: ____/____/____ _____
Assinatura do Pai ou Responsável



INFORMAÇÃO SOBRE O APOIO PEDAGÓGICO

O(A) Diretor(a) de Turma do(a) aluno(a) _____, nº ____ do(da) ____ano/série____, vem, por este meio, informar ao pai ou responsável que o(a) mesmo(a) receberá Apoio Pedagógico, a partir de ____/____/____, de acordo com o seguinte horário:

HORÁRIO	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA

Observações: _____

Data: ____/____/____ _____
Diretor(a) de Turma

✂-----
(Assinar, cortar e devolver a parte inferior ao Diretor de Turma)

(nome) _____, pai ou responsável pelo(a) aluno(a) _____, nº ____ do ____ano____, declaro que tomei conhecimento da informação sobre o Apoio Pedagógico a que o(a) aluno(a) será submetido.

Data: ____/____/____ _____
Assinatura do Pai ou Responsável



ESCOLA: _____

PLANO DE APOIO E COMPLEMENTO EDUCATIVO

ALUNO(A): _____ Nº: _____ ANO/SÉRIE _____ TURMA: _____ TURNO: _____ ANO LETIVO: _____

PRINCIPAIS DIFICULDADES DIAGNOSTICADAS	OBJETIVOS DO PLANO	ATIVIDADES (ESTRATÉGIAS) EDUCATIVAS PROPOSTAS
<input type="checkbox"/> Interesse pelo estudo; <input type="checkbox"/> Atenção / concentração; <input type="checkbox"/> Participação na aula.	<input type="checkbox"/> Desenvolver o interesse pelo estudo; <input type="checkbox"/> Melhorar a atenção/concentração; <input type="checkbox"/> Participar da aula.	<input type="checkbox"/> Propor situações desafiadoras que despertem seu interesse pelo estudo; <input type="checkbox"/> Instigar e valorizar a participação do(a) aluno(a); <input type="checkbox"/> Intensificar as interações verbais estimulantes.
<input type="checkbox"/> Rotina de estudo; <input type="checkbox"/> Métodos de estudo; <input type="checkbox"/> Organização; <input type="checkbox"/> Atividades escolares de casa; <input type="checkbox"/> Ausência de material escolar; <input type="checkbox"/> Assiduidade e/ou pontualidade.	<input type="checkbox"/> Desenvolver uma rotina de estudo; <input type="checkbox"/> Melhorar os métodos de estudo; <input type="checkbox"/> Desenvolver práticas de organização; <input type="checkbox"/> Realizar as atividades escolares de casa; <input type="checkbox"/> Portar diariamente o material escolar; <input type="checkbox"/> Revelar-se assíduo e/ou pontual.	<input type="checkbox"/> Incentivar e valorizar as rotinas e métodos de estudo, a organização e o cumprimento das atividades escolares de casa; <input type="checkbox"/> Orientar o aluno quanto aos métodos de resolução das atividades escolares; <input type="checkbox"/> Oferecer estratégias de organização; <input type="checkbox"/> Solicitar um maior envolvimento/acompanhamento dos pais ou responsáveis nas atividades escolares de casa; <input type="checkbox"/> Sensibilizar o(a) aluno(a), pais ou responsáveis sobre a importância da condução do material escolar diariamente; <input type="checkbox"/> Estimular a prática da assiduidade e/ou pontualidade.
<input type="checkbox"/> Expressão escrita; <input type="checkbox"/> Expressão oral; <input type="checkbox"/> Leitura; <input type="checkbox"/> Domínio de vocabulário básico; <input type="checkbox"/> Domínio de regras gramaticais.	<input type="checkbox"/> Produzir enunciados escritos de forma adequada; <input type="checkbox"/> Expressar-se oralmente de forma adequada; <input type="checkbox"/> Desenvolver a capacidade de expressão escrita/oral; <input type="checkbox"/> Ler de forma adequada; <input type="checkbox"/> Adquirir vocabulário básico; <input type="checkbox"/> Adquirir e aplicar regras gramaticais.	<input type="checkbox"/> Produzir, com maior frequência, exercícios práticos de expressão escrita; <input type="checkbox"/> Dar uma maior valorização à participação oral; <input type="checkbox"/> Motivar o(a) aluno(a) para a leitura; <input type="checkbox"/> Aumentar a frequência de interações orais aluno(a)-aluno(a) e aluno(a)-professor(a); <input type="checkbox"/> Reforço curricular onde o(a) aluno(a) apresenta maiores dificuldades; <input type="checkbox"/> Exercitar a aplicação de regras gramaticais.
<input type="checkbox"/> Ausência de noções básicas das disciplinas ministradas; <input type="checkbox"/> Desenvolvimento de competências e habilidades; <input type="checkbox"/> Compreensão/interpretação de ideias; <input type="checkbox"/> Uso dos conhecimentos apreendidos.	<input type="checkbox"/> Adquirir as noções básicas necessárias à compreensão das disciplinas ministradas; <input type="checkbox"/> Desenvolver competências e habilidades; <input type="checkbox"/> Desenvolver a capacidade de compreensão/interpretação de ideias; <input type="checkbox"/> Fazer uso dos conhecimentos apreendidos.	<input type="checkbox"/> Proporcionar aulas de apoio pedagógico; <input type="checkbox"/> Diversificar, com maior frequência, os métodos de ensino; <input type="checkbox"/> Aumentar o número de atividades de avaliação formativa; <input type="checkbox"/> Incentivar a frequência à sala de aula; <input type="checkbox"/> Elaborar materiais específicos que ajudem o(a) aluno(a) a superar suas dificuldades; <input type="checkbox"/> Criar grupos de estudo com monitoria; <input type="checkbox"/> Proporcionar situações de estudo individualizado; <input type="checkbox"/> Recorrer mais vezes à autoavaliação; <input type="checkbox"/> Diferenciar os tipos de atividades no tempo e no espaço da aula.
<input type="checkbox"/> Raciocínio matemático, lógico e/ou abstrato; <input type="checkbox"/> Capacidade de análise, síntese e resolução de situações-problema.	<input type="checkbox"/> Desenvolver o raciocínio matemático, lógico e/ou abstrato; <input type="checkbox"/> Ampliar a capacidade de análise, síntese e resolução de situações-problema.	<input type="checkbox"/> Resolver exercícios de raciocínio matemático, lógico e/ou abstrato regularmente; <input type="checkbox"/> Propor atividades que ampliem a capacidade de análise, síntese e resolução de situações-problema.
<input type="checkbox"/> Iniciativa; <input type="checkbox"/> Criatividade; <input type="checkbox"/> Espírito de observação; <input type="checkbox"/> Espírito crítico; <input type="checkbox"/> Curiosidade científica.	<input type="checkbox"/> Manifestar iniciativa; <input type="checkbox"/> Revelar criatividade; <input type="checkbox"/> Demonstrar espírito de observação; <input type="checkbox"/> Desenvolver o espírito crítico; <input type="checkbox"/> Despertar a curiosidade científica.	<input type="checkbox"/> Valorizar o espírito de iniciativa; <input type="checkbox"/> Desenvolver atividades práticas que despertem a criatividade; <input type="checkbox"/> Promover situações que aforem o espírito investigativo e a análise científica; <input type="checkbox"/> Realizar experiências e trabalhos de pesquisa que levem ao interesse pela descoberta de novos conhecimentos e ampliem o gosto pelos estudos.



ESCOLA: _____

PRINCIPAIS DIFICULDADES DIAGNOSTICADAS	OBJETIVOS DO PLANO	ATIVIDADES (ESTRATÉGIAS) EDUCATIVAS PROPOSTAS	
<input type="checkbox"/> Relacionamento com os(as) colegas e/ou professores(as); <input type="checkbox"/> Respeito pelos outros; <input type="checkbox"/> Consciência cidadã; <input type="checkbox"/> Autoestima; <input type="checkbox"/> Autonomia; <input type="checkbox"/> Carências afetivas <input type="checkbox"/> Necessidades materiais básicas	<input type="checkbox"/> Melhorar o relacionamento com os(as) colegas e/ou professores; <input type="checkbox"/> Demonstrar respeito pelos outros; <input type="checkbox"/> Desenvolver consciência cidadã; <input type="checkbox"/> Elevar a autoestima; <input type="checkbox"/> Demonstrar autonomia; <input type="checkbox"/> Alcançar estabilidade afetiva <input type="checkbox"/> Suprir necessidades materiais básicas	<input type="checkbox"/> Incentivar trabalhos em grupo; <input type="checkbox"/> Proporcionar aos(às) alunos(as) situações que lhes permitam desenvolver o espírito de cooperação, solidariedade, compreensão e respeito pelos outros; <input type="checkbox"/> Favorecer a confrontação de ideias; <input type="checkbox"/> Sondar, junto aos familiares, alunos, psicólogos, médicos de família, outros professores etc., a origem de determinados problemas e propor as intervenções necessárias; <input type="checkbox"/> Proporcionar situações que estimulem a elevação da autoestima; <input type="checkbox"/> Encaminhar à assistência social.	
<input type="checkbox"/> Competência produtiva (aprender a fazer); <input type="checkbox"/> Desenvolvimento físico e motor.	<input type="checkbox"/> Ampliar a competência produtiva (aprender a fazer); <input type="checkbox"/> Desenvolver as capacidades físicas e motoras.	<input type="checkbox"/> Promover situações que envolvam a competência produtiva (aprender a fazer); <input type="checkbox"/> Exercitar as capacidades físicas e motoras.	
<input type="checkbox"/> Interesses divergentes em relação aos objetivos escolares; <input type="checkbox"/> Falta de aspirações sociais, culturais e/ou profissionais;	<input type="checkbox"/> Manifestar interesse pelas atividades escolares; <input type="checkbox"/> Participar das atividades escolares e extracurriculares; <input type="checkbox"/> Compreender a importância da cultura escolar na sociedade atual.	<input type="checkbox"/> Articular alguns conteúdos curriculares com os interesses do(a) aluno(a); <input type="checkbox"/> Dar maior valor a sua participação na organização escolar, nas atividades das áreas curriculares e extracurriculares; <input type="checkbox"/> Facultar contatos e experiências com o meio extraescolar; <input type="checkbox"/> Sensibilizar o(a) aluno(a), pais ou responsáveis para a importância do conhecimento e da cultura escolares para uma futura integração profissional.	
<p>CRITÉRIOS DE SELEÇÃO DOS(AS) ALUNOS(AS):</p> <input type="checkbox"/> Nº reduzido de aulas frequentadas; <input type="checkbox"/> Dificuldades na aquisição de conhecimentos; <input type="checkbox"/> Ritmo de aprendizagem inferior à média; <input type="checkbox"/> Necessidades especiais.	<p>TIPO DE PROGRAMA</p> <input type="checkbox"/> ESPECÍFICO <input type="checkbox"/> INTERDISCIPLINAR <input type="checkbox"/> TRANSDISCIPLINAR <input type="checkbox"/> ALTERNATIVO	<p>DISCIPLINAS INTERVENIENTES:</p> <p>_____/_____ _____/_____ _____/_____ _____/_____</p>	
	<p>PERÍODO DE APLICAÇÃO</p> <input type="checkbox"/> 1º PERÍODO De ___/___/___ a ___/___/___ <input type="checkbox"/> 2º PERÍODO De ___/___/___ a ___/___/___ <input type="checkbox"/> 3º PERÍODO De ___/___/___ a ___/___/___ <input type="checkbox"/> 4º PERÍODO De ___/___/___ a ___/___/___	<p>OUTROS INTERVENIENTES:</p> <input type="checkbox"/> Psicólogo <input type="checkbox"/> Família <input type="checkbox"/> Psicopedagogo <input type="checkbox"/> Outros: _____	<p>INSTRUÇÕES/SUGESTÕES:</p> <p>Em todas as colunas marcar um x nos quadrados que digam respeito às dificuldades detectadas; aos respectivos objetivos do plano e às consequentes estratégias propostas.</p>



ESCOLA: _____

REGISTRO DE AVALIAÇÃO

ALUNO(A): _____ Nº: _____ ANO/SÉRIE: _____ TURMA: _____ TURNO: _____ ANO LETIVO: _____

ÁREAS CURRICULARES DISCIPLINARES

PERÍODO	L. Portuguesa	Arte	Inglês	Espanhol	Ed. Física	Matemática	Física	Química	Biologia	História	Geografia.	Filosofia	Sociologia
1º													
2º													
3º													
4º													
RECUREPAÇÃO													

ÁREAS CURRICULARES NÃO DISCIPLINARES

ÁREAS	SÍNTESE DESCRITIVA	1º PERÍODO				2º PERÍODO				3º PERÍODO				4º PERÍODO			
		RP	R	RC	Menção												
ESTUDO ORIENTADO	Método de estudo, organização e trabalho																
	Empenho na realização das tarefas																
	Cumprimento dos objetivos a que se propõe																
FORMAÇÃO PARA A CIDADANIA	Sentido de responsabilidade																
	Relação interpessoal																
	Espírito crítico face à vida da turma, escola e comunidade																

APRECIÇÃO GLOBAL

1º PERÍODO:

2º PERÍODO:

3º PERÍODO:

4º PERÍODO:

ATIVIDADES DE ENRIQUECIMENTO CURRICULAR

1º PERÍODO	2º PERÍODO	3º PERÍODO	4º PERÍODO

OBSERVAÇÕES:

AVALIAÇÃO FINAL DO ANO LETIVO: _____

LEGENDA: RP: Revela Pouco R = Releva RC = Revela Claramente NS = Não Satisfaz S = Satisfaz SB = Satisfaz Bastante E = Excelente



REGISTRO DE INTERVENÇÃO DISCIPLINAR

_____, professor(a) que leciona a disciplina _____, vem, por este meio, informar ao(à) diretor(a) de turma do/da ____ano/série____, da turma _____, que o(a) aluno(a) _____, nº ____ teve um comportamento inadequado no dia ____/____/____, pelas _____ horas, no(a) _____, local onde se encontrava. Em consequência disso, tomei a seguinte atitude:

- ordem de saída da sala de aula
 advertência
 outro(s): _____

Descrição da situação:

O comportamento observado neste(a) aluno(a) é:

- 1ª vez Reincidente (pouco frequente) Reincidente (frequente)

Tendo em vista a situação descrita acima, considero conveniente que o(a) diretor(a) de turma tome a(s) seguinte(s) medida(s):

Encaminhamentos do(a) Professor(a) Diretor(a) de Turma:

Professor(a)
(Encaminhado em: ____/____/____)

Diretor(a) de Turma
(Recebido em: ____/____/____)



REGISTRO DE INTERVENÇÃO DISCIPLINAR

_____, professor(a) que leciona a disciplina _____, vem, por este meio, informar ao(à) diretor(a) de turma do/da ____ano/série____ ano, da turma _____, que o(a) aluno(a) _____, nº ____ teve um comportamento inadequado no dia ____/____/____, pelas _____ horas, no(a) _____, local onde se encontrava. Em consequência disso, tomei a seguinte atitude:

- ordem de saída da sala de aula
 advertência
 outro(s): _____

Descrição da situação:

O comportamento observado neste(a) aluno(a) é:

- 1ª vez Reincidente (pouco frequente) Reincidente (frequente)

Tendo em vista a situação descrita acima, considero conveniente que o(a) diretor(a) de turma tome a(s) seguinte(s) medida(s):

Encaminhamentos do(a) Professor(a) Diretor(a) de Turma:

Professor(a)
(Encaminhado em: ____/____/____)

Diretor(a) de Turma
(Recebido em: ____/____/____)



REGISTRO FOTOGRÁFICO

DIRETOR(A) DE TURMA: _____ ANO/SÉRIE: _____ TURMA: _____ TURNO: _____ ANO LETIVO: _____

FOTO					
NÚMERO E NOME					

LÍDER DA TURMA

VICE-LÍDER DA TURMA



ESCOLA: _____

REGISTROS DE ATENDIMENTO A ALUNOS

ALUNO(A): _____ Nº: _____ ANO/SÉRIE: _____ TURMA: _____ TURNO: _____

DATA	ASSUNTOS TRATADOS	ENCAMINHAMENTOS	ASSINATURA DO(A) ALUNO(A)

Assuntos possíveis de tratar: aproveitamento, assiduidade e pontualidade, comportamento, relação com os colegas, professores e funcionários, atividades escolares de casa e participação nas aulas, rotinas e métodos de estudo, materiais necessários ao desenvolvimento das aulas, organização, autonomia, autoconfiança, autoestima, timidez, nervosismo, apatia, agressividade, doenças, problemas econômicos, familiares, de moradia, de transporte e de inserção social. Sempre enfatizar os aspectos positivos dos alunos, como forma de estimulá-los.



REGISTROS DE ATENDIMENTO A PAIS OU RESPONSÁVEIS

PAI OU RESPONSÁVEL: _____ ALUNO(A): _____ ANO/SÉRIE: ____ TURMA: ____ ANO LETIVO _____

DATA	RESPONSÁVEL ATENDIDO(A)	ASSUNTOS TRATADOS	ENCAMINHAMENTOS	ASSINATURA DO(A) RESPONSÁVEL

Assuntos possíveis de tratar: aproveitamento, assiduidade e pontualidade, comportamento, relação com os colegas, professores e funcionários, atividades escolares de casa e participação nas aulas, rotinas e métodos de estudo, materiais necessários ao desenvolvimento das aulas organização, autonomia, autoconfiança, auto-estima, timidez, nervosismo, apatia, agressividade, doenças, problemas econômicos, familiares, de moradia, de transporte e de inserção social. Sempre enfatizar os aspectos positivos dos alunos, para estimular os pais ou responsáveis e os próprios alunos.

ESCOLA: _____

RELATÓRIO DA AULA DE CAMPO

ESCOLA: _____ ANO/SÉRIE: _____ TURMA: _____

AULA DE CAMPO NO(A): _____

DATA DE REALIZAÇÃO: ____/____/____ a ____/____/____

ALUNOS(AS) AUSENTES: _____

PROFESSOR(ES) RESPONSÁVEL(EIS): _____

PROFESSOR(ES) ACOMPANHANTE(S): _____

OUTROS(AS) ACOMPANHANTES: _____

HORA DE SAÍDA: ____:____ HORA DE CHEGADA: ____:____

OBJETIVOS	PROGRAMAÇÃO

AVALIAÇÃO

	Má	Fraca	Razoável	Boa	Excelente
Postura da turma					
Adequação à programação					
Interdisciplinaridade					
Enriquecimento cultural					
Relações aluno(a) – aluno(a)					
Relações aluno(a) – professor(a)					
Aplicação e/ou discussão na aula					
Alcance dos objetivos					

OBSERVAÇÕES: _____

Assinatura do(a) Professor(a) Responsável
(Data: ____/____/____)

Assinatura do(a) Diretor(a) de Turma
(Data: ____/____/____)



TERMO DE RESPONSABILIDADE

Nós, alunos(as) do/da ___ ano/série ___, do turno _____, da Escola _____, conscientes da nossa responsabilidade moral e ética perante a referida instituição de ensino, responsabilizamo-nos por assumir uma conduta obediente e respeitosa no que diz respeito aos nossos deveres para com o Mapeamento de Turma e às demais normas de convivência. Diante do exposto, comprometemo-nos a:

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____

Nada mais havendo a tratar, assinaremos o presente termo, em comum acordo com todos os pontos acima elencados:

ASSINATURA DOS(AS) ALUNOS(AS):

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____
9. _____
10. _____
11. _____
12. _____
13. _____
14. _____
15. _____
16. _____
17. _____
18. _____
19. _____
20. _____
21. _____
22. _____
23. _____
24. _____
25. _____
26. _____
27. _____



ESCOLA: _____

- 28. _____
- 29. _____
- 30. _____
- 31. _____
- 32. _____
- 33. _____
- 34. _____
- 35. _____
- 36. _____
- 37. _____
- 38. _____
- 39. _____
- 40. _____
- 41. _____
- 42. _____
- 43. _____
- 44. _____
- 45. _____

Assinatura do(a) Diretor(a) de Turma

_____-CE, ___ de _____ de 2012