



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

**MARIA CLEIDE DA SILVA RIBEIRO LEITE**

**O PROJETO PROFESSOR DIRETOR DE TURMA E A**  
**PROFISSIONALIDADE DOCENTE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO**  
**PROFISSIONAL**

**FORTALEZA – CEARÁ**  
**2019**

MARIA CLEIDE DA SILVA RIBEIRO LEITE

O PROJETO PROFESSOR DIRETOR DE TURMA E A PROFISSIONALIDADE  
DOCENTE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor. Área de Concentração: Formação de Professores.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr.<sup>a</sup> Francisca Rejane Bezerra Andrade

FORTALEZA - CEARÁ

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Estadual do Ceará

Sistema de Bibliotecas

Leite, Maria Cleide da Silva Ribeiro .

O projeto professor diretor de turma e a  
profissionalidade docente no contexto da educação  
profissional [recurso eletrônico] / Maria Cleide da  
Silva Ribeiro Leite. - 2019.

1 CD-ROM: il.; 4 ¼ pol.

CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do  
trabalho acadêmico com 227 folhas, acondicionado em  
caixa de DVD Slim (19 x 14 cm x 7 mm).

Tese (doutorado) - Universidade Estadual do  
Ceará, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em  
Educação, Fortaleza, 2019.

Área de concentração: Formação de Professores. .  
Orientação: Prof.ª Dra. Francisca Rejane Bezerra  
Andrade.

1. Educação Profissional. 2. Projeto Professor  
Diretor de Turma. 3. Profissionalidade Docente. I.  
Título.

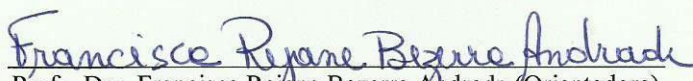
MARIA CLEIDE DA SILVA RIBEIRO LEITE

O PROJETO PROFESSOR DIRETOR DE TURMA E A PROFISSIONALIDADE  
DOCENTE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

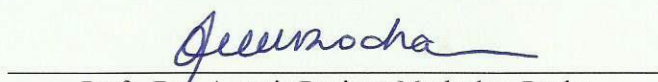
Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação. Área de Concentração: Formação de Professores.

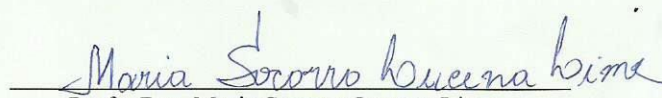
Aprovada em: 31 de julho de 2019.

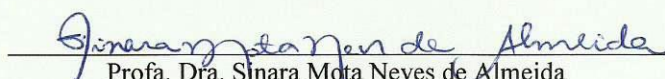
BANCA EXAMINADORA

  
Profa. Dra. Francisca Rejane Bezerra Andrade (Orientadora)  
Universidade Estadual do Ceará – UECE

  
Profa. Dra. Mônica Duarte Cavaignac  
Universidade Estadual do Ceará – UECE

  
Profa. Dra. Antonia Rozimar Machado e Rocha  
Universidade Federal do Ceará – UFC

  
Profa. Dra. Maria Socorro Lucena Lima  
Universidade Estadual do Ceará – UECE

  
Profa. Dra. Sinara Mota Neves de Almeida  
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-  
Brasileira – UNILAB

Aos meus pais, que nunca foram à escola: raízes que me deram vida e sustento!

João José, meu pai, desde os sete anos revolve a terra e, ainda hoje, aos 89 anos cultiva sua lavoura e planta dignidade.

Francisca, minha mãe, arrou bem o terreno, escolheu a melhor semente; o cultivo brotou e a colheita chegou.

A formatura dos cinco filhos assegurou outros plantios.

## AGRADECIMENTOS

Aos seres excepcionais!

A Deus, pela proteção divina, concedendo-me a felicidade de vivenciar o doutoramento.

Aos meus pais, João José e Francisca, pela iluminação nos caminhos da vida com os ensinamentos de retidão.

Aos meus irmãos Joãozinho, Toinho e Zezinho, amigos de toda a vida.

À minha irmã Cleinice, gratidão pelo carinho de sempre!

Ao meu esposo Elcimar Martins, que desejou esse doutorado tanto quanto eu. Sou grata por ter modificado a minha vida e o meu coração. Companheiro de todos os dias numa história de amor! Pelo casamento no cotidiano, pelas gentilezas, sonhos e aprendizagens, temos nos transformado no melhor que podemos ser.

Ao Alysson, o filho mais velho; da barriga não cresceu, pois nasceu do coração. A quem sou grata pelo apoio incondicional de sempre!

Aos meus filhos Ivina e João Pedro, laço de sangue inseparável, prolongamento de mim.

Às pessoas brilhantes, que transformaram a minha vida!

A todos os professores que passaram por minha vida. Sem eles eu jamais teria alcançado o desenvolvimento socioeducacional nas experiências de aprendizagens. Em especial, a professora Rejane Bezerra, minha orientadora, sou grata pelos ensinamentos e pelas orientações durante esse tempo de doutorado.

Às professoras da banca examinadora Socorro Lucena, Rozimar Rocha, Mônica Cavaignac, Elenilce Gomes, Marina Dias e Sinara Mota, sou grata pela leitura atenciosa e as contribuições teórico-metodológicas.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE-UECE, em especial, Socorro Lucena, Isabel Sabino, Marina Dias, Jacques Therrien, João Batista, Sílvia Nóbrega-Therrien, Silvina Pimentel, Ana Iório, Germano, Frederico, Betânia, Heraldo Simões, Albio, Deribaldo, Lia Fialho, Maria das Dores, Meiricelle Calíope e Ruth.

Às professores Antônia Abreu e Elenilce Gomes do PPGE/UFC pelas discussões e aprendizagem na Disciplina Ensino Médio, Educação Profissional e Tecnológica no Brasil.

Ao professor Lucineudo Machado do PosLA/UECE, a minha gratidão pelo acolhimento e aprendizagens vivenciadas na Disciplina Análise do Discurso Crítico.

Aos companheiros da Turma do Curso de Doutorado 2016.1, Andrea, Ana Léa, Auricélia Cristina, Bosco, Cleidiane, Hamilton, Joserlene, Luiza, Márcia, Niágara, Waldriano, Webster e Wendel, grata pelo compartilhamento das aprendizagens!

Aos membros dos GEPPES/JEPTRA/UECE, sob a coordenação da Professora Dra. Francisca Rejane Bezerra Andrade, de modo especial, agradeço a Bruna Genú, Larissa Bezerra, Tainah Fernandes e Andréia Silva, graduandas em Serviço Social da UECE, por disponibilizar os artigos científicos do “Quarteto Memória Viva da Educação profissional no Brasil”.

Às pessoas notáveis!

Aos professores colaboradores, Lícínio Braga e Haidé Gonçalves, agradeço a calorosa acolhida em solo português.

Às professoras Míriam Brasil (IFCE), Mazza (UECE), Renata, Conceição e Maria Alves (SEDUC), minha gratidão pela disponibilidade e pelas contribuições trazidas sobre a formação dos professores e indicadores do PPDT e das Escolas Profissionais.

À diretora e à coordenadora pedagógica da Escola Profissional pesquisada, agradeço pela confiança e o acolhimento na instituição.

Aos professores da Escola Profissional pesquisada pelas valorosas contribuições.

Aos estudantes dos Cursos Técnicos de Agricultura, Aquicultura, Informática e Química que se disponibilizaram a participar da pesquisa.

Aos coordenadores do PPGE, professores Albio Sales, Isabel Sabino e João Batista, pelo compromisso e o reconhecimento de uma gestão compartilhada.

Às secretárias do PPGE-UECE, Jonelma Marinho e Rosângela, pela delicadeza.

Aos profissionais do PPGE, Sebastião, Giovane, Valéria e Ana. O exemplo de boas práticas na limpeza diária tem impactado em benefício no ambiente acadêmico.

À professora Jânia Silva, diretora geral do IFCE *Campus* de Limoeiro do Norte, sou grata pela sensibilidade na liberação do afastamento para a realização da pesquisa.

Aos colegas de trabalho do *Campus* de Limoeiro do Norte, em especial, Iara Martins, Juliana Moreira, Kaline Lígia, Ozirene, Luciana, Marcelo Padilha e Marilene Mendes, pela convivência profissional no compartilhamento das atividades.

“Cava, então descansa. Enxada; fio de corte corre o braço de cima e marca: mês, mês de sonda Cova.

Joga, então não pensa. Semente; grão de poda larga a palma de lado e seca; rês, rês de malha Cava.

Calca e não relembra. Demência; mão de louco planta o vau de perto e talha: três, Três de paus. Cova.

Molha e não dispensa. Adubo; pó de esterco mancha o rego de longo e forma: nó, nó de resmo. Joga.

Troca, então condena. Contrato; quê de paga perde o ganho de hora e troça: mais, mais de ano. Calca.

Cova: e não se espanta. Plantio; fé e safra sofre o homem de morte e morre: rês, rês de fome cava”.

(Mário Chamie)



## RESUMO

Nesta investigação defende-se a tese de que a flexibilização curricular das Escolas Estaduais de Educação Profissional do Ceará permitiu a inserção do Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT) como mecanismo complementar aos componentes da base técnica, que ao ser mediado pelo Professor Diretor de Turma, transcendeu os propósitos formativos destinados aos interesses da produção e favoreceu avanços no ensino e na aprendizagem no cotidiano escolar. Esta tese foi desenvolvida a partir da Política de Educação Profissional implantada no estado do Ceará no ano de 2008. Política esta, proveniente do governo federal com abrangência nacional através do Programa Brasil Profissionalizado (PBP), que possibilitou a inserção da Educação Profissional no currículo escolar do Ensino Médio e acionou a modalidade de tempo integral. Essa mudança no estado do Ceará ocasionou a criação das Escolas Profissionais e, junto com elas, a flexibilização do currículo escolar em virtude da modalidade de tempo integral. A flexibilização curricular inseriu vários projetos em complementação à área técnica, dentre eles, o Projeto Professor Diretor de Turma. Esta tese teve como objetivo investigar o impacto do Projeto Professor Diretor de Turma nas Escolas Profissionais para a Profissionalidade Docente do Ceará. Os argumentos de sustentação da tese são ancorados na Práxis Filosófica de Vázquez (2007) e na Análise do Discurso Crítico (ADC) de Fairclough (2001). A pesquisa de natureza qualitativa foi desenvolvida por meio de um estudo de caso e contou com vasto material analítico. O *corpus* foi extraído do material de observação, de análise documental e de entrevistas com professores colaboradores, professoras formadoras e professores da Escola. Além das entrevistas com estes profissionais, aplicaram-se questionários com estudantes dos Cursos técnicos de Agricultura, Aquicultura, Informática e Química. Os resultados revelaram especificidades da Política de Educação Profissional do Ceará e evidenciaram a caracterização do impacto do PPDT na profissionalidade dos Professores Diretores de Turma. Dentre os elementos de impacto, destacou-se a construção do Ethos profissional dos professores pela ótica dos estudantes.

**Palavras-chave:** Educação Profissional. Projeto Professor Diretor de Turma. Profissionalidade Docente.

## **ABSTRACT**

The thesis defended in this investigation shows that the curricular flexibilization of the State Schools of Professional Education of Ceará allowed the insertion of the Teacher as a Class Director Project (PPDT) as complementary mechanism to the components of the technical base that transcended the formative purposes directed to the interest of the production when it was mediated by The Teacher as a Class Director Project and favored advancements in teaching and knowledge during the school daily life. This doctoral thesis was developed from the Professional Education Policy introduced in the state of Ceará in 2008. That is a policy created by the federal government with national range through the Professionalized Brazil Program (PBP), which made the insertion of the Professional Education in the High School curriculum and the full-time school possible. That whole change in the state of Ceará caused the creation of the Professional Schools and along with those schools it was possible to have the curricular flexibilization due to the full-time school modality. The curricular flexibilization inserted several projects as a complement to the technical area including the Teacher as a Class Director Project. This thesis aimed to investigate the impact of the Teacher as a Class Director Project at the Professional Schools for the Professional Teaching of Ceará. The support elements of this doctoral thesis are anchored at The Philosophy of Praxis by Vázquez (2007) and at the Critical Discourse Analysis (ADC) by Fairclough (2001). This qualitative research method was developed through a case study and it has had a massive analytical material. The corpus was extracted from the observation material, from documentary analysis and from interviews with collaborators teachers, teachers trainers and school teachers. Besides the interviews with those professionals, questionnaires were applied with students of the technical Courses of Agriculture, Aquaculture, Computer Science and Chemistry. The results revealed specific characteristics of the Professional Education Policy of Ceará and showed up the characterization of the impact of the PPDT in the Teacher as a Class Director professionalism. Among the elements of impact, the construction of the professional Ethos of the teachers from the students' point of view was fully highlighted.

**Keywords:** Professional education. Teacher as a Class Director Project. Teacher Professionalism.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

|                    |                                                                                                                                                         |            |
|--------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>Quadro 1 –</b>  | <b>Quadro Norteador da Pesquisa (QNP).....</b>                                                                                                          | <b>39</b>  |
| <b>Quadro 2 –</b>  | <b>Esquema tático do objeto.....</b>                                                                                                                    | <b>40</b>  |
| <b>Quadro 3 –</b>  | <b>Caracterização Profissional dos Participantes.....</b>                                                                                               | <b>46</b>  |
| <b>Quadro 4 –</b>  | <b>Caracterização dos Estudantes Participantes.....</b>                                                                                                 | <b>47</b>  |
| <b>Quadro 5 –</b>  | <b>Recursos financeiros disponibilizados pelo FNDE/MEC aos estados para a expansão da oferta de Ensino Médio Integrado a Educação Profissional.....</b> | <b>70</b>  |
| <b>Quadro 6 –</b>  | <b>Resumo dos Eixos e Cursos da Educação Profissional do Ceará / SEDUC-CE (2017).....</b>                                                               | <b>74</b>  |
| <b>Quadro 7 –</b>  | <b>Dados Estatísticos de Adesão ao PPDT (2008 a 2017).....</b>                                                                                          | <b>83</b>  |
| <b>Quadro 8 –</b>  | <b>Mapeamento de trabalhos no Banco de Teses e Dissertações da CAPES (2008 a 2017).....</b>                                                             | <b>114</b> |
| <b>Figura 1 –</b>  | <b>Caminho Metodológico.....</b>                                                                                                                        | <b>38</b>  |
| <b>Figura 2 –</b>  | <b>Ilustração da Concepção Tridimensional do Discurso.....</b>                                                                                          | <b>156</b> |
| <b>Gráfico 1 –</b> | <b>Expansão das Matrículas das EEEP 2008-2017.....</b>                                                                                                  | <b>104</b> |

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

|          |                                                                                                         |
|----------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| AD       | Análise do Discurso                                                                                     |
| ADC      | Análise do Discurso Crítica                                                                             |
| ANAMATRA | Associação Nacional dos Magistrados da Justiça do Trabalho                                              |
| ANPAE    | Associação Nacional de Política e Administração da Educação                                             |
| CAPES    | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior                                             |
| CEB      | Câmara da Educação Básica                                                                               |
| CEE      | Conselho Estadual de Educação do Ceará                                                                  |
| CEFET    | Centro Federal de Educação Tecnológica                                                                  |
| CED      | Centro de Educação a Distância do Estado do Ceará                                                       |
| CENTEC   | Instituto Centro de Ensino Tecnológico                                                                  |
| CF       | Constituição Federal                                                                                    |
| CLT      | Consolidação das Leis do Trabalho                                                                       |
| CNE      | Conselho Nacional de Educação                                                                           |
| CODEA    | Coordenadoria de Desenvolvimento da Escola e da Aprendizagem                                            |
| COEDP    | Coordenadoria de Educação Profissional                                                                  |
| CREDE    | Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação                                                   |
| DCNEB    | Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica                                                    |
| DCNEM    | Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio                                                       |
| DCNEPNT  | Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional de Nível Técnico                           |
| DRD      | Dialético-Relacional do Discurso                                                                        |
| DRU      | Desvinculação das Receitas da União                                                                     |
| EAF      | Escola Agrotécnica Federal                                                                              |
| EBTT     | Ensino Básico, Técnico e Tecnológico                                                                    |
| EEEP     | Escola Estadual de Educação Profissional                                                                |
| ENEM     | Exame Nacional do Ensino Médio                                                                          |
| ETF      | Escola Técnica Federal                                                                                  |
| FAT      | Fundo de Amparo ao Trabalhador                                                                          |
| FHC      | Fernando Henrique Cardoso                                                                               |
| 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 |
| GEPPES    | Grupo de Estudos em Políticas Públicas e Exclusão Social                                   |
| ICE       | Instituto de Corresponsabilidade pela Educação                                             |
| IFCE      | Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará                               |
| JEPTRA    | Juventude, Educação Profissional e Trabalho                                                |
| LDB       | Lei de Diretrizes e Bases                                                                  |
| MCT       | Ministério da Ciência e Tecnologia                                                         |
| MDA       | Ministério do Desenvolvimento Agrário                                                      |
| MDIC      | Ministério de Desenvolvimento, Indústria e Comércio                                        |
| MEC       | Ministério da Educação                                                                     |
| MS        | Ministério da Saúde                                                                        |
| TEM       | Ministério do Trabalho e Emprego                                                           |
| NTTPS     | Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais                                            |
| PAR       | Plano de Ações Articuladas                                                                 |
| PBA       | Programa Brasil Alfabetizado                                                               |
| PBP       | Programa Brasil Profissionalizado                                                          |
| PCNEM     | Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio                                      |
| PCT       | Planos de Cursos Técnicos                                                                  |
| PDE       | Plano de Desenvolvimento da Educação                                                       |
| PDT       | Professor Diretor de Turma                                                                 |
| PETI      | Programa de Erradicação do Trabalho Infantil                                               |
| PISA      | Programa Internacional de Avaliação de Alunos                                              |
| PLANFOR   | Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador                                              |
| PLC       | Projeto de Lei da Câmara                                                                   |
| PMDB      | Partido do Movimento Democrático Brasileiro                                                |
| PNUD      | Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento                                          |
| PPDT      | Projeto Professor Diretor de Turma                                                         |
| PPGE      | Programa de Pós-Graduação em Educação                                                      |
| PPP       | Projeto Político Pedagógico                                                                |
| PROCENTRO | Centro de Ensino Experimental                                                              |
| ProEMI    | Programa Ensino Médio Inovador                                                             |
| PROEP     | Programa de Expansão da Educação Profissional                                              |
| PROJOVEM  | Programa Nacional de Inclusão de Jovens                                                    |

|             |                                                             |
|-------------|-------------------------------------------------------------|
| PROMED      | Programa de Melhoria do Ensino Médio                        |
| PRONATEC    | Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego     |
| PSDB        | Partido Social da Democracia Brasileira                     |
| PT          | Partido dos Trabalhadores                                   |
| QNP         | Quadro Norteador da Pesquisa                                |
| RCAAP       | Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal         |
| SEB         | Secretaria da Educação Básica                               |
| SECITECE    | Secretaria da Ciência, Tecnologia e Educação Superior       |
| SEDUC       | Secretaria da Educação do Ceará                             |
| SETEC       | Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica           |
| SENAC       | Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial                  |
| SENAI       | Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial                 |
| SENAR       | Serviço Nacional de Aprendizagem Agrícola                   |
| SENAT       | Serviço Nacional de Aprendizagem de Transportes             |
| SESC        | Serviço Social do Comércio                                  |
| SESI        | Serviço Social da Indústria                                 |
| SEST        | Serviço Social em Transportes                               |
| Sige Escola | Sistema Integrado de Gestão Escolar                         |
| SPAECE      | Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará |
| TEO         | Tecnologia Empresarial Odebrecht                            |
| TESE        | Tecnologia Empresarial Sócio Educacional                    |
| UECE        | Universidade Estadual do Ceará                              |
| UFJF        | Universidade Federal de Juiz de Fora                        |
| UFC         | Universidade Federal do Ceará                               |

## SUMÁRIO

|          |                                                                                                                                         |            |
|----------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>1</b> | <b>INTRODUÇÃO: A LAVOURA.....</b>                                                                                                       | <b>17</b>  |
| 1.1      | PROJETO PROFESSOR DIRETOR DE TURMA: PONTO DE PARTIDA PARA A ANÁLISE DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO CEARÁ..... | 18         |
| <b>2</b> | <b>TRAJETÓRIA TEÓRICO-METODOLÓGICA: MELHOR SEMENTE É A QUE DÁ BOA COLHEITA.....</b>                                                     | <b>26</b>  |
| 2.1      | FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA PESQUISA.....                                                                                                   | 27         |
| 2.2      | ABORDAGENS TEÓRICO-METODOLÓGICAS.....                                                                                                   | 28         |
| 2.3      | O CAMPO EMPÍRICO E OS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....                                                                                    | 43         |
| <b>3</b> | <b>EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL PÓS LEI 9.394/96 (LDB) E PROGRAMA BRASIL PROFISSIONALIZADO: O TERRENO.....</b>                       | <b>48</b>  |
| 3.1      | EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: ANÁLISES E TENSÕES PÓS LDB 9.394/96.....                                                                         | 48         |
| 3.2      | O PROGRAMA BRASIL PROFISSIONALIZADO NACIONAL E NO CEARÁ.....                                                                            | 65         |
| 3.3      | PROJETO PROFESSOR DIRETOR DE TURMA: CONEXÕES ENTRE O PROGRAMA BRASIL PROFISSIONALIZADO E O DIRETOR DE TURMA EM PORTUGAL.....            | 79         |
| <b>4</b> | <b>DOSSIÊ DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO CEARÁ E DO PROJETO PROFESSOR DIRETOR DE TURMA: AS SEMENTES E O PLANTIO.....</b>                   | <b>86</b>  |
| 4.1      | O DIVISOR DE ÁGUAS: A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL APÓS O PROGRAMA BRASIL PROFISSIONALIZADO.....                                               | 88         |
| 4.2      | A LARGADA: A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES PARA ATUAÇÃO NAS ESCOLAS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL.....                                  | 97         |
| 4.3      | O ESTADO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE O PROJETO PROFESSOR DIRETOR DE TURMA.....                                                          | 105        |
| <b>5</b> | <b>PRÁXIS CRIADORA, PROFISSIONALIDADE DOCENTE E CONSCIÊNCIA POLÍTICA: NO MANEJO COLHE-SE O QUE SE PLANTA.....</b>                       | <b>120</b> |

|       |                                                                                                                                                                              |     |
|-------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 5.1   | A PRÁXIS FILOSÓFICA DE VÁZQUEZ.....                                                                                                                                          | 123 |
| 5.2   | VÁZQUEZ E O MATERIALISMO HISTÓRICO – PLASTICIDADE DO<br>PENSAMENTO PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA NOVA<br>REALIDADE SOCIAL.....                                                    | 130 |
| 5.3   | PRÁXIS POLÍTICA E MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA: IMPLICAÇÕES<br>FORMATIVAS.....                                                                                                        | 135 |
| 5.4   | PROFISSIONALIDADE DOCENTE E PRÁXIS POLÍTICA: O<br>CONTEXTO DAS ESCOLAS PROFISSIONAIS DO CEARÁ.....                                                                           | 139 |
| 5.4.1 | <b>A Profissionalidade Docente e a inter-relação professor e aluno:<br/>aproximações à consciência política na formação contemporânea das<br/>escolas profissionais.....</b> | 142 |
| 6     | <b>APRENDIZAGENS DO PROCESSO FORMATIVO NA<br/>EDUCAÇÃO PROFISSIONAL PELA INTERFACE DO PROJETO<br/>PROFESSOR DIRETOR DE TURMA: TEMPO DE COLHEITA.....</b>                     | 152 |
| 6.1   | A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DIRETORES DE TURMA:<br>PONTO DE PARTIDA OU DE CHEGADA?.....                                                                                       | 160 |
| 6.2   | A GESTÃO ESCOLAR E O PPDT: O QUE PENSAM OS GESTORES<br>SOBRE O PROJETO NO COTIDIANO ESCOLAR.....                                                                             | 169 |
| 6.3   | A ATUAÇÃO DO PROFESSOR DIRETOR DE TURMA E OS<br>IMPACTOS NA PROFISSIONALIDADE DOCENTE.....                                                                                   | 173 |
| 6.4   | O QUE OS ESTUDANTES REVELAM SOBRE O PPDT E O PDT.....                                                                                                                        | 179 |
| 6.5   | “ARQUEOLOGIA” DA PROFISSIONALIDADE DO PROFESSOR<br>DIRETOR DE TURMA E O <i>MODUS OPERANDI</i> DA FORMAÇÃO NA<br>EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO CEARÁ.....                          | 183 |
| 7     | <b>CONCLUSÃO: SEMENTES NOVAS PARA OUTROS PLANTIOS...</b>                                                                                                                     | 189 |
|       | <b>REFERÊNCIAS.....</b>                                                                                                                                                      | 198 |
|       | <b>APÊNDICES.....</b>                                                                                                                                                        | 211 |
|       | APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E<br>ESCLARECIDO.....                                                                                                              | 212 |
|       | APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA DO (A)<br>SERVIDOR/COLABORADOR(A).....                                                                                                    | 213 |
|       | APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA DOCENTE.....                                                                                                                              | 216 |
|       | APÊNDICE D - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO.....                                                                                                                                      | 220 |



|                                                                                   |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------|-----|
| APÊNDICE E - QUESTIONÁRIO DO ESTUDANTE.....                                       | 221 |
| APÊNDICE F - MAQUETE ELETRÔNICA DO SITE OFICIAL DO<br>MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO..... | 223 |
| <b>ANEXO</b> .....                                                                | 224 |
| ANEXO A – DECLARAÇÃO DE REVISÃO .....                                             | 225 |

## 1 INTRODUÇÃO: A LAVOURA

A inspiração para a criação do uso metafórico da lavoura adveio do movimento literário Poesia-Práxis<sup>1</sup>, também conhecido como “vanguarda velha”. A metáfora da lavoura perpassa todos os capítulos da tese no formato de ideias ramificadas.

Alcansei a densidade do movimento Poesia-Práxis em razão dos estudos teóricos sobre a práxis filosófica, que me conduziram a outras perspectivas de análises críticas. Pela digressão poética no poema “Plantio”, de Mário Chamie, compreendi que na década de 1960, os vanguardistas encorajaram diversas manifestações artísticas em rebeldia àquele histórico período.

A decisão pela escolha do movimento literário e do respectivo poema se deu pela semântica com a Práxis Filosófica de Vázquez (2007) e com o Método Analítico do Discurso na interface da abordagem Crítica de Fairclough (2001). Originária do Estruturalismo e da Psicanálise, a Análise do Discurso Crítica (ADC) significa uma forma de práxis que tem avançado na análise do discurso para a mudança social. Evidencia o que é imperceptível no convívio social, ofuscado por manifestações ideológicas de aparelhamento das práticas. Assim, a análise crítica baseada no paradigma interpretativo da realidade tem denunciado as desigualdades e as injustiças sociais no sentido de oferecer à educação reflexões e contribuições aos problemas da modernidade recente.

A Poesia-Práxis é uma corrente literária voltada ao pensamento crítico do conhecimento humano, que aporta o sentido de fazer e refazer as coisas, as emoções, as palavras, as contradições, os significados, os sentidos, enfim, o modo de vida em sociedade no vigor da crítica do mundo em movimento. O poema “Plantio” dialoga diretamente com a práxis criadora vázqueana; além da aproximação com a ADC, também é fidedigno na representação social de minhas raízes culturais. Consegui desenvolver uma relação entre o poema e a minha infância, quando acompanhava meus pais na lavoura, lugar de onde a família retirava o próprio sustento. Na vida adulta, na

---

<sup>1</sup> A Poesia Práxis surge em oposição ao formalismo e academicismo do Concretismo. Assim, a práxis faz direta referência à dialética objetivo – subjetivo dos poetas. Com uma postura crítica e criativa essa poesia da década de 1960 envolve-se com as questões sociopolíticas brasileiras, como uma atitude práxis, uma tomada de posição frente ao problema/tema (MODRO, 1996).

trajetória acadêmico-profissional, construí a minha própria lavoura e dela tenho retirado o sustento, cultivando novos conhecimentos.

Neste sentido, enquadrei a ADC na trajetória enunciativa do Projeto Professor Diretor de Turma e analisei a Profissionalidade do Professor Diretor de Turma na Educação Profissional do Ceará com enfoque nas mudanças empreendidas após o Programa Brasil Profissionalizado<sup>2</sup>.

### 1.1 PROJETO PROFESSOR DIRETOR DE TURMA: PONTO DE PARTIDA PARA A ANÁLISE DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO CEARÁ

O Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT) foi criado a partir da experiência vivenciada nas escolas de Portugal e tem como premissa a desmassificação da escola pública. A sua inserção no estado do Ceará se deu em razão da flexibilização curricular das Escolas Profissionais. O PPDT se caracteriza como uma tecnologia educacional desenvolvida na cultura escolar voltada à humanização das relações para o alcance da permanência e do êxito escolar focado na formação cidadã (CEARÁ, 2017).

O Projeto define os princípios educativos apoiados na razão e na emoção. Alçado pelo Programa Brasil Profissionalizado (PBP), foi implantado nas Escolas Profissionais em 2008; posteriormente, expandiu-se para as demais escolas estaduais regulares.

O Programa Brasil Profissionalizado semeou uma nova realidade para o Ensino Médio e a Educação Profissional do Ceará. Inseriu um currículo novo, alterou as condições de trabalho dos professores, proporcionou equipamentos físicos adequados, oportunizou novos materiais e formação aos gestores e professores.

O pilar reformista do Programa Brasil Profissionalizado foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394/96 (LDB), que engendrou a supremacia do capital nas políticas educacionais a serviço do projeto neoliberal deflagrado no Brasil na década de 1990.

---

<sup>2</sup> O PBP, programa nacional instituído por meio do Decreto Federal nº 6.302/2007.

A LDB em vigência no país, Lei Nº 9.394/96, de cariz negociado<sup>3</sup>, conduziu a educação ao desenvolvimento de políticas educacionais excludentes como reflexo dos interesses econômicos em submissão ao Estado neoliberal. Tendo em vista este contexto econômico e político, situo a discussão da educação profissional desenvolvida no período pós Lei 9.394/96 como política pública de cunho fundante para a economia neoliberal desenvolvida na conjectura do estado mínimo, na ação restritiva da força sindical e na desarticulação dos movimentos de organização das classes sociais.

Desta feita, o objeto deste estudo foi delimitado no recorte temporal de 1990, em razão do ápice de mudanças trazidas pela LDB 9.394/96, marco histórico de relevância estrutural e organizacional da educação brasileira. O estudo enquadrado na referida Lei faz uma alusão ao Decreto nº 2.208/97, e, posteriormente, concentra-se no Decreto nº 5.154/2004, aportando implicações diretas à educação profissional, à profissionalidade dos professores e aos processos formativos, com o fito de alcançar o Decreto 6.302/2007, de criação do Programa Brasil Profissionalizado.

O Decreto nº 5.154/2004 constitui-se o mecanismo que legitimou a publicação do Decreto 6.302/2007, normatização esta que assegurou a institucionalidade do Programa Brasil Profissionalizado (PBP), aporte legal da oferta do Ensino Médio integrado à Educação Profissional em âmbito nacional, por meio de parcerias entre o governo federal e os governos estaduais para o financiamento da Educação Profissional e Tecnológica (BRASIL, 2004).

Neste contexto, formalizou-se a política de educação profissional no Ceará, na primeira gestão do governador Cid Ferreira Gomes (2007-2010). A política foi coordenada pela Secretária da Educação, Maria Izolda Cela de Arruda Coelho, e o secretário adjunto, Maurício Holanda Maia, cuja articulação integrou a Secretaria da Ciência, Tecnologia e Educação Superior (SECITECE), Instituto Centro de Ensino Tecnológico (CENTEC), na elaboração do Plano de Ações Articuladas (PAR). Desta articulação se deu a congregação de representantes mobilizadores<sup>4</sup> da sociedade civil

---

<sup>3</sup> A Constituição Federal de 1988 acionou a necessidade de criação de uma nova lei que assegurasse mudanças estruturais na educação brasileira. No entanto, o entusiasmo de participação popular vivenciado na Constituição Federal não alcançou a criação da Lei 9.394/1996. De forma negociada, os deputados mantiveram os interesses reformistas dos anos de 1990.

<sup>4</sup> A SEDUC realizou em 2007 a Conferência Estadual da Educação do Ceará, articulada por meio de Comissões Organizadoras, envolvendo a Comissão de Educação da Assembleia Legislativa, o Conselho Estadual de Educação e a Universidade Federal do Ceará, com a participação de dirigentes, técnicos, servidores da SEDUC/CREDEs e demais setores para a realização das Conferências Regionais, culminando na Conferência Estadual.

para discussão e elaboração do Plano Integrado de Educação Profissional e Tecnológica do Estado do Ceará, homologado em 2008.

O Plano assegurou um novo currículo ao Ensino Médio com a oferta da Educação Profissional na modalidade de tempo integral. A flexibilização do currículo com a oferta de tempo integral favoreceu a inserção de vários projetos; dentre estes, o Projeto Professor Diretor de Turma (CEARÁ, 2011).

O governo federal por meio do PBP disponibilizou aos estados brasileiros apoio técnico e recursos financeiros<sup>5</sup> para a construção de escolas, ampliação, reforma, aquisição de recursos materiais, mobiliário, equipamentos, laboratórios, livros, além da formação dos gestores e professores. A pujança financeira trazida pelo PBP fomentou a criação das Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEP), denominadas neste texto de Escolas Profissionais.

Introduzidas no Ceará para intervir na melhoria educacional, as Escolas Profissionais se reinventaram no próprio contexto econômico neoliberal. A nova proposta do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional fundamentou-se nos princípios do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE)<sup>6</sup>, por meio da Tecnologia Empresarial Sócio Educacional (TESE)<sup>7</sup>, adaptada da Tecnologia Empresarial Odebrecht (TEO)<sup>8</sup>, alicerçada na pedagogia de resultados e no modelo de competências.

O modelo de Educação Profissional desenvolvido no Programa Brasil Profissionalizado não se fez imune ao processo de globalização, contendo, portanto, características da conjuntura econômica neocapitalista, sincronizado ao sistema da produção flexível. Do mesmo modo, a política de formação desenvolvida com os gestores e professores das Escolas Profissionais, bem como a formação dos jovens cearenses no cotidiano escolar, não ficaram alheias ao referido contexto, integrando,

---

<sup>5</sup> O governo cearense conveniou com o Ministério da Educação a quantia de R\$ 124.241.566,92 conforme disponibilizado em <http://portal.mec.gov.br>. Sua utilização será retomada posteriormente.

<sup>6</sup> O ICE foi criado em Recife no ano de 2003, sem fins lucrativos, por um grupo de empresários visando a excelência do antigo Ginásio Pernambucano por meio de um novo modelo de escola, baseado na gestão empresarial que possibilitasse a formação dos estudantes de Ensino Médio em escolas de tempo integral.

<sup>7</sup> A TESE é propriedade do ICE e surgiu para a aplicação na educação pública de nível médio articulada por um grupo de empresários e ex-alunos do Ginásio Pernambucano. Caracteriza-se pela incorporação de preceitos da administração e gestão de instituições privadas no âmbito da gestão pública.

<sup>8</sup> A TEO se baseia nos fundamentos éticos, morais e conceituais para a condução dos negócios e a atuação de todos integrantes da empresa Odebrecht Engenharia e Construção S.A. Foi adaptada à gestão educacional com ênfase na potencialidade humana para o alcance de metas e resultados.

destarte, percursos formativos de qualificação técnica destinada à preparação de mão de obra.

Nesta arena em disputa, despertou minha atenção o fato de o Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT) implantado na gênese da área técnica, dada a flexibilização curricular da rotina integral, ter se sobressaído nos propósitos formativos para além da qualificação profissional.

Considerando o exposto, elaborei a hipótese de que a flexibilização Curricular das Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEP) permitiu a inserção do Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT) como mecanismo complementar aos componentes da base técnica. No entanto, o desenvolvimento do projeto mediado pelo Professor Diretor de Turma transcendeu os propósitos formativos destinados aos interesses da produção, favorecendo avanços no ensino e na aprendizagem no cotidiano escolar.

A hipótese ganhou densidade no Curso de Doutorado em Educação na Universidade Estadual do Ceará (UECE) no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), em continuidade ao meu percurso formativo na trajetória da pós-graduação. No mestrado investiguei a formação de professores e o PPDT no Ensino Médio da escola regular, deixando para o doutorado o enfoque das escolas profissionais.

No doutorado, os aspectos preliminares da problemática, os avanços nos estudos e discussões me conduziram a problematizar o impacto do Projeto Professor Diretor de Turma nas Escolas Profissionais para a Profissionalidade Docente do Ceará. A construção do problema passou por discussões e reflexões relacionadas à minha experiência profissional como docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), em atuação no Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT).

O propósito de cercar o objeto de estudo me levou a pesquisar nos portais de teses e dissertações em que recrutei trabalhos relacionados ao PPDT. Utilizei os descritores Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, Profissionalidade Docente e Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT). As contribuições dos estudos analisados serão detalhadas oportunamente no capítulo em que apresento o Dossiê da Educação Profissional e do PPDT no Ceará após o Programa Brasil Profissionalizado.

O PPDT está alicerçado na concepção que prioriza o currículo criativo, viabilizador de metas e ações planejadas, levando em consideração as demandas do contexto; busca fomentar o currículo com a juventude, pela mediação dialógica através

do autocontrole e da disciplina, para o alcance do êxito na aprendizagem e nos processos de ensino. O Projeto está fundamentado nos pilares da educação proposto por Delors (2012), quais sejam: aprender a aprender, aprender a ser, aprender a conhecer, aprender a viver juntos. Desta forma, o projeto estabelece estreita relação com a família, tendo em vista os objetivos educacionais (LEITE, 2015).

O PPDT adveio da experiência do Diretor de Turma em Portugal. Inicialmente, foi experimentado no Ceará em três escolas municipais no ano de 2007, após sua apresentação no XVIII Encontro da Associação Nacional de Política e Administração da Educação – ANPAE. Na rede estadual, iniciou-se em 2008 nas vinte e cinco primeiras escolas de educação profissional em tempo integral. Posteriormente, foi expandido para a rede estadual, atendendo por adesão às escolas regulares.

Em face disto, a pesquisa buscou saber: **qual o impacto do Projeto Professor Diretor de Turma nas Escolas Profissionais para a Profissionalidade Docente do Ceará?** Tendo como demais questões decorrentes: quais as especificidades da política de Educação Profissional do Ceará? Como se deu a inserção do Projeto Professor Diretor de Turma no contexto da Educação Profissional cearense? Como se constitui a profissionalidade docente no âmbito do Projeto Professor Diretor de Turma nas Escolas Estaduais de Educação Profissional?

Estes questionamentos correspondem ao objetivo geral de **investigar o impacto do Projeto Professor Diretor de Turma nas Escolas Profissionais para a Profissionalidade Docente do Ceará**. Em desdobramento ao objetivo geral, constitui três objetivos específicos, quais sejam: elucidar a constituição da Profissionalidade Docente do Projeto Professor Diretor de Turma nas Escolas Estaduais de Educação Profissional; caracterizar as especificidades da Política de Educação Profissional do Ceará; analisar a inserção do Projeto Professor Diretor de Turma no contexto da Educação Profissional cearense.

Com o propósito de alcançar os objetivos construí gradativamente a metodologia, conforme inferia a clareza do objeto. Realizei uma pesquisa de natureza qualitativa, por meio do Estudo de Caso com o Método Analítico Discursivo de orientação epistemológica crítica. A pesquisa utilizou vasto material para extração do *corpus* de análises, como também, procedimentos e estratégias diversificadas. Dentre as técnicas de coleta das informações foram realizados estudos teóricos, observação, entrevistas, questionários e pesquisa documental. Os estudos apoiaram-se na Práxis Filosófica vázqueana a partir da base Materialista Histórico Dialética.

A pesquisa está organizada nas seguintes categorias: i) Educação Profissional, fundamentada em: Kuenzer, (2010); Ferretti, (2000); Frigotto (2011); Frigotto e Ciavatta (2003); Machado (2010); Andrade, Santos e Macambira (2013), dentre outros; ii) Profissionalidade Docente, à luz dos estudos de Charlot (2013); Saviani (2011); Freire, (2010); Zeichner (2013); Contreras (2012); Imbernón (2011) e Libâneo (2009); iii) Projeto Professor Diretor de Turma, apoiada nas ideias de Lima (1986); Castro (1995); Sá (1997); Damásio (2013); Casassus (2009); Guimarães, Pacheco e Seabra (2013). A Metodologia contemplou diferentes autores, no entanto, alinhados teoricamente aos aspectos da pesquisa científica para o alcance dos objetivos estabelecidos: Bakhtin (2002); Fairclough (2001); Yin, (2005); Mazzotti, (2006); Lüdke e André (2012); Anadón, (2005); Minayo (1994), dentre outros.

A estrutura geral da tese compreendeu seis capítulos e a conclusão. O primeiro capítulo, intitulado: **Introdução: a Lavoura** traz o anúncio da metáfora da lavoura e os elementos característicos do percurso introdutório, constituídos da caracterização do tema, da escolha teórico-metodológica, da problemática e dos objetivos da investigação. Ao final, abordo a relevância da tese e o anúncio dos resultados.

No segundo capítulo, intitulado **Trajetória teórico-metodológica: melhor semente é a que dá boa colheita**, abordo o caminho metodológico da pesquisa, percorrendo sua natureza, a concepção teórica, o método utilizado, as técnicas de coleta das informações, sistemática de seleção do *corpus* e análise dos dados selecionados. Finalizo o capítulo metodológico apresentando o campo investigado e a caracterização dos participantes.

No terceiro capítulo, denominado **Educação Profissional no Brasil pós Lei 9.394/96 (LDB) e o Programa Brasil Profissionalizado: o Terreno**, discuto as categorias teóricas no curso das dimensões teórico-político-ideológicas a partir de análises e tensões ocorridas na Educação Profissional no contexto histórico de 1990 a 2017. A década de 1990 condiz com as principais mudanças trazidas pela LDB e a demarcação temporal de 2017 se refere aos 10 (dez) anos de criação das Escolas Profissionais do Ceará. Situo o Programa Brasil Profissionalizado em âmbito nacional e o referencio na realidade do Ceará. Por fim, discuto o Projeto Professor Diretor de Turma como categoria teórica decorrente da elasticidade curricular das Escolas Estaduais de Educação Profissional com o intuito de adentrar à profissionalidade dos professores.



O quarto capítulo, denominado **Dossiê da Educação Profissional no Ceará e do Projeto Professor Diretor de Turma: as sementes e o plantio**, traz à tona as pesquisas realizadas sobre o PPDT e a Educação Profissional do Ceará após o Programa Brasil Profissionalizado. São apresentadas as contribuições dos profissionais que participaram do processo formativo e da implantação da nova política de Educação Profissional do Ceará. São depoimentos significativos dos precursores das escolas profissionais com atuação direta na formação dos professores e gestores materializadores da nova política.

Intitulado **Práxis Criadora, profissionalidade Docente e Consciência Política: no manejo colhe-se o que se planta**, o quinto capítulo dedica atenção aos fundamentos filosóficos da Práxis em Vázquez (2007) para a sustentação da tese apoiados no Materialismo Histórico Dialético. Neste marco teórico discuto a emergência de uma nova realidade social, a profissionalidade docente, a práxis política e a mediação pedagógica crítica, relacionando-a com as implicações formativas para a construção da consciência política.

No sexto capítulo, nomeado **Aprendizagens do Processo Formativo da Educação Profissional pela interface do Projeto Professor Diretor de Turma: tempo de colheita**, problematizo a formação do Professor Diretor de Turma realizada na escola nos dias atuais. Enfoco análises enunciativas dos gestores da escola, dos professores e dos estudantes para a elucidação das mudanças ocorridas na profissionalidade docente pela interface do PPDT no interior das escolas profissionais.

Por fim, localiza-se a **Conclusão: sementes novas para outros plantios**, quando retomo os objetivos e estabeleço a correlação das respostas alcançadas. A teorização dos resultados aclarados nas novas sementes da realidade cearense recai sobre a relevância educacional e político-social por enfatizar uma produção científica de interesse coletivo. A pesquisa explicitou as especificidades do modelo educacional aplicado a vários sujeitos enquanto política pública do estado do Ceará imbricada na realidade nacional conforme a visão dos educadores que materializaram o processo. Após dez anos da implantação da Política de Educação Profissional do Ceará, formadores e formandos, voltam o olhar para esse passado recente na dinâmica de análises e reanálises das circunstâncias formativas. Este retorno ao início da política de educação de criação das Escolas Profissionais proporcionou aos educadores uma visão ampla, em diversas direções, evidenciando um panorama livre do aprisionamento individual, das amarras momentâneas vividas à época. A investigação confirmou a tese

de que a **Flexibilização Curricular das Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEP) do Ceará** permitiu a **inserção do Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT)** como mecanismo complementar aos componentes da base técnica, que ao ser mediado pelo Professor Diretor de Turma, transcendeu os propósitos formativos destinados aos interesses da produção e favoreceu avanços no ensino e na aprendizagem no cotidiano escolar.

## **2 TRAJETÓRIA TEÓRICO-METODOLÓGICA: MELHOR SEMENTE É A QUE DÁ BOA COLHEITA**

O uso metafórico de “melhor semente é a que dá boa colheita” tem o propósito de indicar a clareza das decisões tomadas no trajeto metodológico desta pesquisa. Este capítulo contém informações minuciosas para uma possível replicação do estudo. Discurso como e porque a pesquisa foi realizada, indico o método, a orientação epistemológica, a natureza da investigação e os procedimentos metodológicos que melhor se adequaram; descrevo as circunstâncias e o detalhamento das decisões tomadas antes e durante o processo investigativo. Na descrição das razões e das tomadas de decisões, incluo possíveis implicações inerentes às escolhas, como também o potencial destas escolhas no planejamento da pesquisa.

Apresento inicialmente o percurso metodológico e os fundamentos teóricos de sustentação da tese, apoiados no Materialismo Histórico Dialético pela interface da Práxis Filosófica de Vázquez (2007). Esta decisão considerou a necessidade de compreender o fenômeno estudado como uma realidade essencialmente contraditória e possível de transformação.

Ao delimitar a Práxis Filosófica como o ponto principal da base teórica, tentei evitar, aprioristicamente, toda e qualquer visão simplista ou equivocada de banalização ao pensamento marxiano. A razão desta demarcação buscou indicar a concepção de mundo depreendida neste trabalho, desde a definição do problema, que selecionou a Práxis em Vázquez (2007), por esta considerar o materialismo histórico em seu caráter real e dialético.

O fenômeno estudado é complexo e contraditório, por isso, sem querer negar as matizes da metafísica, reconheço que suas leis não alcançariam o problema investigado. Por isso, optei pela concepção de mundo, de homem e de sociedade em que o pensamento é reflexo da ação racional, subjetiva e interconectada ao mundo exterior e material da realidade histórica. O materialismo histórico desmitifica os dogmas, as relações contraditórias e as causas que determinam os acontecimentos, como também proporciona direcionamento para a emancipação, razão pela qual considera a totalidade, a especificidade e a singularidade de uma dada realidade.

A Práxis Filosófica em Vázquez (2007), depreendida de fatos implícitos e subjetivos da realidade, aprofunda dialeticamente as relações contraditórias para uma mudança transformadora que se guia por valores da humanidade, apensos e

empreendidos pela própria humanidade. Na Práxis vázqueana não importa a crítica esvaziada do conhecimento; o que interessa realmente é o conhecimento como sustentáculo da crítica para a transformação social. Teoria e prática são indissociáveis e essenciais à análise da realidade para a transformação social conforme será delineado na pesquisa como um todo. Inicialmente, desenvolvo os fundamentos que servirão de alicerce; posteriormente, insiro o encadeamento das demais teorias que compuseram a metodologia.

## 2.1 FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA PESQUISA

A base teórica advinda dos estudos de Marx tem servido a muitas pesquisas em razão de seu princípio histórico-social que se materializa no mundo real, não permitindo, portanto, o estudo dos fenômenos fora da realidade. Partindo deste entendimento, busquei no alicerce marxista a dimensão filosófica da práxis e aproximei a pesquisa qualitativa a esta base com o fito de compreender o ser humano no sentido de intervir e alterar a sua realidade.

A decisão pela pesquisa qualitativa se deu em razão de sua amplitude na imersão subjetiva, buscando dar conta dos sujeitos investigados e de suas relações na interação social. O sujeito como ser histórico e social detém a condição racional para uma atuação pensada. Essa atuação quando articulada aos princípios críticos, éticos e democráticos promove mudanças sociais à própria humanidade, empreendendo uma nova realidade.

O alicerce marxista fornece uma teoria sólida, conforme evidenciado no Materialismo Histórico e na Práxis Filosófica em Vázquez (2007). Para tanto, aportei à obra vázqueana outros fundamentos teóricos afins, os quais serão abordados oportunamente, com o intuito de sustentar uma análise fundamentada em princípios epistemológicos críticos em oposição aos dogmas alienantes da consciência comum.

Na inclusão destes outros fundamentos teóricos, inseri o pensamento filosófico de Bakhtin (2002) e os princípios da análise discursiva crítica de Fairclough (2001), por exemplo. Estes autores constituem-se os principais embaixadores da análise, no entanto, outros teóricos também foram utilizados para iluminar o caminho teórico-metodológico. Nesta inclusão teórica esforcei-me para assegurar a diversidade de ideias entre os autores, sem perder de vista a consonância teórica em oposição ao aprisionamento empírico. Tentei me eximir dos parâmetros positivistas, deterministas,

da crítica pela crítica. Busquei aproximar-me do paradigma que auxiliasse no entendimento das contradições da sociedade, nas diferentes perspectivas, no modo de vida, nos fatores históricos e nas condições determinantes das relações existentes na sociedade.

Neste sentido, busquei estabelecer um sentido de análise aproximável com o sentido atribuído pelos filósofos e cientistas da Escola de Frankfurt ao perceberem a dialética no modo de ver o mundo, as interações sociais e as relações profissionais como elementos essenciais às análises. Diante disto, constituí os fatores da análise a partir de indicadores modificadores da vida em sociedade como elementos necessários de serem compreendidos a partir de sua complexidade.

Deste modo, a análise das informações que compõem a tese demandou esforços críticos e de rigor científico, levando-me a produzir conhecimentos acerca do fenômeno estudado de modo a me distanciar da verdade absoluta e, aproximando-me, portanto, do todo em sua manifestação na singularidade.

Sobre o raciocínio acima, penso que a investigação se alimenta do esforço contínuo. Isto implica reconhecer que a realidade se mostra na proporção do que a criamos e é compatível com a habilidade que desenvolvemos para interrogá-la e até onde conseguimos avançar em seus sentidos e significados (PIMENTA; GHEDIN; FRANCO, 2006).

Reconheço a pesquisa como um modelo estratégico de formação, que move descobertas e nutre a criticidade. Deste modo, compreendo que uma construção metodológica requer sustentação teórica consistente para assegurar os propósitos investigados. Por isso, recorri a fundamentos teóricos que dialogassem com a base de sustentação da tese sob a recomendação dos princípios científicos a fim de desvelar o que está oculto nas práticas sociais. Nessa perspectiva, destaco o papel da pesquisa como ação formadora de qualificação do pesquisador, de modo a alterar a sua própria concepção, além do contexto que este intervém para além do campo pesquisado. Finalizo, portanto, a apresentação dos fundamentos basilares da tese, a fim de prosseguir na sistematização das abordagens teórico-metodológicas conforme segue.

## 2.2 ABORDAGENS TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Um fenômeno investigativo exige sempre responsabilidades nas escolhas metodológicas. Por isso, a caracterização metodológica desta investigação priorizou a

pesquisa qualitativa e como estratégia metodológica, o estudo de caso, em face do objetivo de investigar o impacto do Projeto Professor Diretor de Turma nas Escolas Profissionais para a Profissionalidade Docente do Ceará.

Inicialmente, faz-se necessário dizer que esta proposta metodológica nasceu em função de um problema real da vida cotidiana, afinal, “Nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática” (MINAYO, 1994, p. 17). Trata-se de um fenômeno contemporâneo inserido na perspectiva global e no contexto neocapitalista. Com tais dimensões, seus limites não estão claramente definidos no referido contexto (YIN, 2005).

Em atendimento ao objeto de estudo demandado nesta investigação recorri à abordagem qualitativa por esta apresentar mecanismos que melhor se adequaram à estratégia metodológica do estudo de caso, como também aos procedimentos da metodologia, a exemplo da técnica de seleção dos participantes, denominada imputação social, em atendimento às necessidades de reconhecer e selecionar os professores formadores que atuaram na implantação das Escolas Estaduais de Educação Profissional em 2008.

Por meio da referida técnica foi possível reconhecer e recrutar quatro professoras formadoras as quais trouxeram informações relevantes sobre a Política de Educação Profissional, como também a formação que orientou o funcionamento das Escolas Profissionais no Ceará. Tais contribuições foram essenciais à composição do material que originou o *corpus* da Análise do Discurso Crítico (ADC) aplicável à profissionalidade dos professores na pesquisa qualitativa. A natureza qualitativa se preocupa com o

[...] que não pode ser quantificado, imergente à subjetividade. Ou seja, a investigação trabalhará 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).

A investigação qualitativa começou a ser utilizada nas Ciências Sociais a partir dos anos 1970 e desde então privilegia a análise da subjetividade referente aos sujeitos da investigação (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Segundo os autores, com o fito de envolver o fenômeno em toda a sua complexidade, as estratégias mais representativas da investigação qualitativa consistem na observação participante e na entrevista em profundidade.

De acordo com os estudos de Anadón (2005), a pesquisa qualitativa visa à mudança social. Para tanto, deve-se voltar aos problemas sociais para a transformação da sociedade e do seu modo de organização. A pesquisadora chama a atenção para a legitimidade da pesquisa qualitativa em educação, substituindo os critérios de validade científica por critérios de rigor metodológico. Para tanto, é fundamental um vasto tempo sobre o local pesquisado, com descrição detalhada do contexto e dos próprios sujeitos. Com isso, ocorrem os avanços para uma detalhada interpretação da investigação. Com efeito, a pesquisa qualitativa prioriza o processo de investigação como um todo, respeitando os diversos pontos de vista previamente estabelecidos.

A pesquisa qualitativa é “um campo interdisciplinar que preconiza uma abordagem multimetodológica, uma perspectiva naturalista e uma compreensão interpretativa da natureza humana” (ANADÓN, 2005, p. 11). Nos dias atuais encontramos uma compreensão variada acerca da dimensão qualitativa seja de caráter interpretativo, na abordagem crítica, ou em correntes pós-modernas e ainda pós-estruturalistas.

A pesquisa qualitativa, portanto, trabalha com questões complexas, valorizando “a subjetividade dos pesquisadores e dos sujeitos; combina várias técnicas de coleta e de análise de dados, está aberta ao mundo da experiência, a cultura e ao vivido; valoriza a exploração indutiva e elabora um conhecimento holístico da realidade” (ANADÓN, 2005, p. 20).

Cabe ao pesquisador a construção do conhecimento e, para isso, seu trabalho deve gerar uma teoria. Bogdan e Biklen (1994) comentam sobre a possibilidade de algumas pesquisas integrarem a dimensão qualitativa. Segundo os pesquisadores, a abordagem qualitativa objetiva desenvolver conceitos sensíveis e descrever realidades múltiplas.

Silva (1998) assevera que a pesquisa qualitativa permite uma infinidade de sentidos simbólicos e coloca o próprio homem como sujeito investigado, pois ao mesmo tempo pode ser também investigador. Neste movimento, o pesquisado e o pesquisador não se configuram como meros objetos, haja vista que o próprio objeto, o campo e o processo se ressignificam. Assim, uma das primeiras motivações para o desenvolvimento de uma pesquisa qualitativa em educação está em responder a uma inquietação do próprio pesquisador.

Desta forma, a pesquisa qualitativa busca compreender os fenômenos e não simplesmente explicá-los. Anadón (2005) traz ainda a noção de que na abordagem

qualitativa a ênfase recai sobre o processo e não sobre o produto. São consideradas as interpretações do indivíduo em sua totalidade, suas ações, seus comportamentos, sentimentos e sentidos. Silva (1998), assim como Anadón (2005), chama a atenção para a necessidade de o pesquisador elaborar o desenho de sua investigação, formulando bem o problema e selecionando as estratégias metodológicas mais adequadas. Fundamentada nessa orientação, elaborei o plano desta pesquisa – o qual será detalhado oportunamente – no sentido de materializar a investigação.

Compete ao pesquisador saber explorar as possibilidades da pesquisa qualitativa, bem como compreender que há vários caminhos para a sua realização. Portanto, a pesquisa qualitativa objetiva principalmente interpretar o fenômeno investigado, estabelecendo contato direto com o sujeito a fim de captar os gestos e os atos das pessoas como forma de comprovar-se empiricamente.

No estudo qualitativo, o pesquisador pode usar a própria pessoa como instrumento a ser analisado, seja através da observação, da análise ou da interpretação dos dados coletados. Partindo desta compreensão acerca da pesquisa qualitativa, realizei o estudo de caso fundamentado em Yin (2005).

Na compreensão de Yin (2005), o estudo de caso se aproxima do pós-positivismo ao trabalhar um fenômeno contemporâneo dentro do contexto da vida real. Trata-se de um método abrangente que recorre a várias fontes de evidências. Para Stake (1999), o estudo de caso se adéqua mais ao construtivismo social, estuda a particularidade e a complexidade de um caso singular dentro de uma determinada circunstância. Embora ambas as perspectivas apresentem pontos de convergências, a perspectiva de Yin (2005) evidencia com mais clareza as características e peculiaridades do caso investigado, o que me levou a decidir por esta definição.

Para Stake (1999), o estudo de caso evidencia informações favorecedoras à compreensão de um dado fenômeno. São estas informações que tornam o caso compreensível por meio de seu estudo particularizado. Em sua opinião, os argumentos eminentes do estudo de caso permitem a distinção entre pequenas e grandes generalizações.

Conforme Yin (2005), o estudo de caso pode ser compreendido como uma investigação empírica cuja essência é esclarecer um fenômeno contemporâneo da vida real. Neste sentido, tem o propósito de reunir o máximo de informações e o seu detalhamento de forma sistemática, sem perder de vista o caráter científico do fenômeno. Prosseguindo, o autor afirma que os pesquisadores experientes “analisam



pesquisas anteriores para desenvolver *questões* mais objetivas e perspicazes sobre o mesmo tópico” (YIN, 2005, p. 28).

Hartley (1994) afirma que o estudo de caso não se caracteriza como um método de pesquisa e sim como uma estratégia de pesquisa. Para tanto, a sua realização precisa ser bem planejada, o que inclui a escolha dos procedimentos. De acordo com Yin (2005), o estudo de caso para ser completo e significativo exige que o pesquisador atente para a definição do caso que será estudado, verificando os dados relevantes, bem como o tipo de coleta, a fim de proceder corretamente com a análise das informações.

O estudo de caso permite a apreensão da totalidade em uma análise múltipla das dimensões que envolvem o caso. Assim, o pesquisador engenhosamente reúne o maior número possível de informações, descreve, discute, compreende, analisa e reflete a complexidade, a subjetividade de um dado caso concreto, real e contemporâneo em função das questões e proposições demandadas do estudo (MARTINS, 2008).

O estudo de caso se caracteriza como uma estratégia de pesquisa sustentada por um referencial teórico a fim de nortear as questões de estudo e fundamentar as informações e as evidências coletadas, objetivando a construção de uma nova teoria ou o aperfeiçoamento através do teste de uma teoria já existente (MAZZOTTI, 2006). Conforme a autora, a validação do conhecimento foi posta em questão com a derrocada dos pilares positivistas a partir da crença na objetividade e na racionalidade da ciência depois que Kuhn (1970) provocou a revolução com o falseamento do conhecimento teórico. No contexto, a concepção de ciência como verdade absoluta não é possível de sustentação. Desta forma, fortaleceu-se a justificativa de uma pesquisa que garanta o reconhecimento da comunidade científica e que distancie o pesquisador do isolamento e da possibilidade de que somente a banca leia e analise o seu trabalho. Esse isolamento incorre também dos equívocos que descaracterizam um estudo de caso, causando a não aceitação por parte dos pares (MAZZOTTI, 2006). Assim, o estudo de caso

[...] permite uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas dos eventos da vida real – tais como ciclos de vida individuais, processos organizacionais e administrativos, mudanças ocorridas em regiões urbanas, relações internacionais e maturação de alguns setores (YIN, 2005, p. 21).

Tal concepção desnuda o equívoco de que o estudo de caso é um dos tipos de pesquisas de mais fácil resolução. Tal crítica tem recaído sobre Bogdan e Biklen (1994, p. 89) quando sugerem aos iniciantes começarem pelo estudo de caso por este

“ser mais fácil de realização”. Outros equívocos incidem sobre o pesquisador quando este quer hierarquizar as diferentes estratégias utilizadas no estudo de caso. Com base em Yin (2005) estas estratégias não obedecem a uma hierarquização.

De acordo com Yin (2005, p. 20), “o estudo de caso é uma estratégia adequada ao se examinar acontecimentos contemporâneos” em diversas situações, tais como: política, ciência política, pesquisas em administração pública, sociologia e psicologia comunitária, estudos organizacionais e gerenciais, pesquisas que envolvem planejamento municipal, regional, extensivos a bairros e instituições públicas, em teses e dissertações nas ciências sociais, dentre outras.

Diante do exposto, conforme o citado autor é preciso conhecer diferentes estratégias para distintas situações, pois as táticas são pluralistas e quando as utilizamos devemos ter a clareza de seus propósitos. Dentre os propósitos, Yin (2005) destaca os exploratórios, descritivos ou explanatórios. Os estudos exploratórios definem questões ou hipóteses para uma investigação seguinte; os descritivos descrevem a completude de um fenômeno inserido em um dado contexto e o estudo explanatório aborda a reputação mais notória. Estes propósitos não se sustentam na hierarquização, o que os diferencia são suas respectivas especificidades, vantagens e desvantagens. Para tanto, é necessário que o pesquisador conheça os procedimentos de uma pesquisa científica e assim saiba quando e como utilizar cada estratégia. Na compreensão de Yin (2005, p. 21): “Cada uma dessas estratégias representa uma maneira diferente de se coletar e analisar provas empíricas, seguindo sua própria lógica”.

Stake (1994) também distingue três variações de estudo de caso com suas respectivas finalidades: o caso intrínseco – busca a compreensão de um único caso a partir de um interesse em particular; o caso instrumental – busca compreender algo mais amplo, fornece *insights* e contesta generalizações aceitas pela comunidade acadêmica e científica, quando apresentado a uma teoria que não se confirma ao consenso estabelecido. Por último, apresenta o estudo de caso coletivo – demanda de uma pesquisa coletiva sobre um determinado fenômeno ou estendido a diversos casos. O objetivo de Stake (1994), ao definir as variações do estudo de caso, é enfatizar o aprofundamento entre as diferenças das estratégias metodológicas. Yin (2005) enfatiza como se deve proceder ao elaborar o tipo de pergunta para a distinção do estudo de caso de outras modalidades de pesquisa, seja caso único ou casos múltiplos.

O estudo de caso compreende quatro variações: casos únicos, utilizados para testar teorias; casos múltiplos, que permitem maiores generalizações; casos

incorporados, que podem envolver mais de uma unidade de análise e o caso holístico, o qual busca examinar a natureza global de uma determinada situação (YIN, 2005).

Considerando a fundamentação até aqui explicitada, compete ao pesquisador ser habilidoso com as perguntas, acurar a audição, ser perspicaz nos registros, ter a capacidade de adaptação, conviver bem institucionalmente e ser flexível durante o processo. Além destas características o investigador deve assumir o compromisso consigo mesmo como pesquisador, no sentido de atentar à questão norteadora da pesquisa, aos objetivos previamente estabelecidos, às bases de sustentação teórica, aos critérios para definição da unidade de análise e de seleção dos sujeitos, às fontes de evidências, dentre outras preocupações (YIN, 2005).

Nesta compreensão, conduzi a pesquisa, levando-a à exaustão do rigor da pesquisa qualitativa, “permitindo a clareza e a sequência coerente das decisões no processo de coleta, na utilização de métodos e no tratamento das fontes variadas, as quais foram variadas a fim de assegurar o registro cuidadoso do processo de coleta, para melhor organização” e, conseqüentemente, interpretação dos dados (ZANELLI, 2002, p. 83).

As evidências podem surgir de seis fontes distintas: documentos, registros em arquivos, observação direta, entrevistas, observação participante e artefatos físicos (YIN, 2005). Além das várias fontes de evidências se faz necessário um banco de dados e programas midiáticos para o encadeamento das evidências. Neste sentido, uma condução viável e operacional de uma unidade investigada passa por três etapas: contato formal com a instituição; explanação dos objetivos à instituição e/ou organização; definição das pessoas-chave para a entrevista.

A utilização de múltiplas fontes aumenta o grau de confiabilidade da pesquisa, bem como o aprimoramento de seus resultados. Com base nesses aspectos, inseri na estrutura operacional desta pesquisa técnicas variadas e adequadas aos objetivos da investigação.

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”.

Bogdan e Biklen (1994) comparam a entrevista a uma conversa entre amigos, que objetiva aproximar o pesquisador do universo a ser pesquisado. Quando o entrevistador não conhece o entrevistado, inicialmente, deve desenvolver uma relação

de empatia, para que dessa conversa surja o propósito pensado. Para tanto, é fundamental deixar o entrevistado à vontade para expressar as suas opiniões.

A observação complementou as entrevistas e permitiu diversas informações sobre a profissionalidade dos professores em ação prática na função do diretor de turma na Educação Profissional. De acordo com Lüdke e André (2012), o percurso da observação precisa ser sistemático, o que requer um planejamento e uma preparação rigorosa por parte do investigador/observador.

A investigação *in loco* permite elencar saberes, conhecimentos e experiências que se complementam, facilitando a compreensão e a interpretação do fenômeno estudado. No decorrer da observação acompanhei o funcionamento do PPDT, coletei fontes documentais e observei a atuação do Professor Diretor de Turma na Escola Estadual de Educação Profissional pesquisada.

Lüdke e André (2012) consideram as fontes documentais como meios viáveis e agregadores de informações em uma pesquisa. Entendem que a fonte documental é todo material escrito que possa ser utilizado em pesquisa e que deste material podem ser extraídas informações. No entanto, alertam as autoras, que se faz necessário compreender a distinção entre fonte e documentos.

Segundo Lüdke e André (2012), todo documento escrito é uma fonte, a exemplo de cartas, pareceres, leis, regulamentos, normas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiro de programa de rádio, livros, estatísticas, arquivos escolares, dentre outros. No entanto, chamam atenção no sentido de afirmar que nem toda fonte é um documento, haja vista que o documento constitui-se de todo e qualquer tipo de informação independente do seu formato; um exemplo adequado é a pintura rupestre.

Nesse sentido, explorei fontes diversificadas, como: dossiê do estudante no Sistema Integrado de Gestão Escolar (SIGE-ESCOLA), Projeto Político Pedagógico (PPP), Planos de Cursos Técnicos (PCT), dentre outros. As informações obtidas neste conjunto de fontes compuseram o material que selecionou o *corpus* para a Análise do Discurso Crítico (ADC), tornando possível o alcance de respostas aos objetivos estabelecidos.

As análises da tese foram respaldadas na abordagem Dialético-Relacional do Discurso (DRD) de Fairclough, (2001), teoria esta que se originou da base do Estruturalismo e da Psicanálise e que tão bem se harmonizou ao marxismo filosófico da linguagem bakhtiniana. O pensamento bakhtiniano está para Fairclough (2001) como o

marxismo está para Vázquez (2007). Ambos mantêm uma sincronia no esforço congruente das ideias. A sequência sincrônica agregou outros teóricos adeptos à ADC, sem causar prejuízo ou qualquer tipo de estranhamento à contribuição bakhtiniana.

Bakhtin constitui-se um pensador da linguagem e da interação dialógica relevante para as Ciências Sociais. Sua importância no gênero discursivo o destacou como estudioso da concepção dialógica histórica e social, que tem situado a linguagem na égide das estruturas sociais. De acordo com Bakhtin (2002), a palavra é um signo por excelência e todo signo é ideológico; logo este fenômeno é um reflexo das estruturas sociais que modificam a língua.

Deste modo, os estudos bakhtinianos de filosofia marxista focados na linguagem fundam-se na enunciação e na estrutura sócio ideológica, características que têm tornado as pesquisas bakhtinianas excepcionais para a abordagem marxista na atualidade. De acordo com Bakhtin (2002, p. 36): “A lógica da consciência é a lógica da comunicação ideológica, da interação semiótica de um grupo social. Se privarmos a consciência de seu conteúdo semiótico, não sobra nada”.

Na compreensão do referido autor, o contexto social imediato determina a necessidade de interação. Enquanto atividade do “nós”, a atividade mental permite diferentes graus e diferentes tipos de modelagem ideológica. Na exemplificação de Bakhtin (2002), um homem faminto numa multidão de famintos, ao sentir a fome em meio aos desafortunados, na condição de indivíduo isolado, poderá apresentar diferentes graus de consciência acerca da fome. Ausente da interação, sem classe, isoladamente, tenderá a preservar a forma ideológica de vergonha, resignação, abandono, medo, insegurança, isto é, terreno desfavorável para a atividade mental de si. Este indivíduo, na relação interativa, em coletividade, sente a fome e a fome poderá ser percebida por ele, ao interagir com outros sentimentos. A interação permitirá amplitude aos sentidos e significados do grupo social. Na compreensão bakhtiniana, as vozes discordantes determinam a realidade essencialmente contraditória e em permanente transformação.

O referido exemplo ilustra alguns dos diferentes sentidos ecoados na enunciação. A pessoa do “eu” só existe a partir do diálogo com outros “eus”. Deste modo, as pessoas e os textos são colocados na dialética da análise discursiva.

Fairclough (2001), com o domínio da concepção de Bakhtin, assegura que os discursos são práticas sociais e por meio da práxis modificam a realidade. Como um expoente principal da ADC, Fairclough (2001), se preocupa com a evolução do pensamento para a mudança social, considerando as formas de movimento do discurso

independente das situações, sejam relacionadas a classes sociais, cor, raça, gênero, dentre outras circunstâncias.

A recente teoria Análise do Discurso, em seu contexto histórico, data de um artigo de Harris, de 1952, com avanços nos anos de 1960 pela visibilidade da etnografia da Escola Francesa. A ADC, como corrente recente da guinada pragmática, pós década de 1960, busca manter a coerência do discurso preservando sua própria estrutura complexa para o alcance da expressão crítica filosófica (FAIRCLOUGH, 2001).

Deste modo, a Abordagem Dialético-Relacional do Discurso (DRD) de Fairclough (2001), calcada no materialismo histórico do pensamento bakhtiniano não se contenta somente em compreender o funcionamento dos discursos, busca aprofundar a interpretação dos fenômenos estudados, fixando um olhar no texto e outro na realidade para alcançar a mudança social.

O posicionamento epistemológico de Fairclough (2001) sobre a análise crítica do discurso se diferencia de outras análises de discurso pelas luzes lançadas sobre a reflexividade dos sujeitos ao desvelar os elementos da vida social. Por isso, a Análise do Discurso (AD) no entendimento do referido autor é dividida em duas vertentes: uma de natureza crítica (ADC) e outra não crítica (AD). As abordagens não críticas concentram-se nas ações, intenções e estratégias dos falantes sem considerar a assimetria do poder social, já as abordagens críticas priorizam as ações e estruturas sociais, a dialética, o desvelamento das desigualdades e o questionamento das posições subalternas.

Neste sentido, se faz necessário compreender o que está contido nos textos, nas representações dos discursos e nas identidades dos indivíduos. Considerando estes elementos, Fairclough (2001) aplica o método da análise crítica em observação aos seguintes passos: primeiramente, identificar um problema na prática social que precisa ser desvelado, como também as redes que este problema está inserido; perceber a ação e a ordem do discurso; aplicar a análise do texto às categorias de análise textual; refletir sobre o papel das práticas a partir das configurações textuais; verificar caminhos possíveis de superação das práticas sociais e dos discursos; por fim, refletir as relações entre os elementos da prática.

Sem contrapor o passo a passo de Fairclough (2001) sobre a análise dos dados, Yin (2005) propõe a análise de três princípios articuláveis à variação das fontes metodológicas: a consonância do marco teórico, a manutenção de um banco de dados

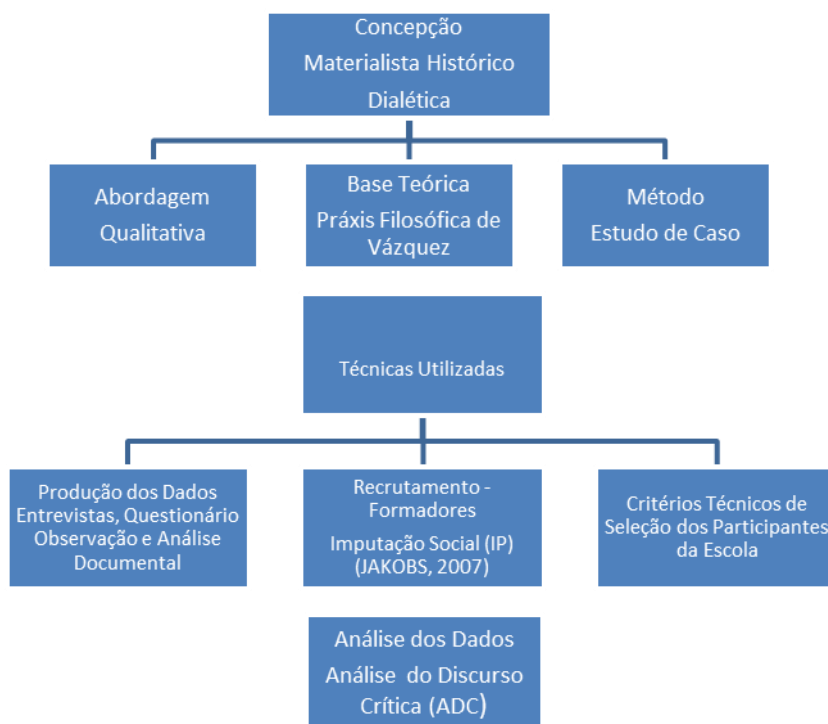
atualizado e o encadeamento das evidências para assegurar a precisão, a confiabilidade e a originalidade da análise.

Os dados analisados refletem a organização rigorosa, a natureza crítico-qualitativa, numa perspectiva de inserção geral das informações e evidências, desde a observação, as entrevistas, os questionários, o banco de dados atualizado, a análise documental e os artefatos físicos. A análise foi conduzida à exaustão a fim de alcançar densidade ao fenômeno estudado.

O material que originou o *corpus* da pesquisa constituiu-se de textos originários de entrevistas de dois professores portugueses sobre o diretor de turma e o PPDT; quatro professoras formadoras dos professores das Escolas Estaduais de Educação Profissional; quatro Professores Diretores de Turmas; duas gestoras da escola (diretora e coordenadora pedagógica); da síntese proveniente dos questionários aplicados a 12 (doze) estudantes, sendo três de cada curso existente na escola, como também da síntese que inseriu o relatório da observação e da análise documental.

A seguir, apresento o desenho do caminho metodológico situando os elementos articulados na materialidade da pesquisa.

**Figura 1 – Caminho Metodológico**



Fonte: Elaborado pela autora.

O referido modelo estruturou-se paulatinamente; não se deu de forma linear. Delineou-se à medida que foi se ampliando a clareza com o desenvolvimento dos estudos; consolidou-se entre avanços e recuos com fito nas questões complementares concatenadas aos objetivos pré-estabelecidos. Intencionei com esta ilustração demonstrar o todo em partes. Busquei demonstrar como as partes estão agregadas dentro desse todo e a hierarquia das escolhas, quando começa e termina cada parte do conjunto, como estão localizadas para o alcance preciso e confiável das respostas. Em referência ao modelo acima, propus no Quadro Norteador da Pesquisa (QNP) uma estratégia didática de mobilização dos elementos articuladores da pesquisa.

**Quadro 1 – Quadro Norteador da pesquisa (QNP)**

| <b>Questão Central</b>                                                                                                                                 | <b>Hipótese</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | <b>Objetivo Geral</b>                                                                                                                               |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Qual o impacto do Projeto Professor Diretor de Turma nas Escolas Profissionais para a Profissionalidade Docente do Ceará?                              | A Flexibilização Curricular das Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEP) permitiu a inserção do Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT) como mecanismo complementar aos componentes da base técnica. No entanto, o desenvolvimento do projeto mediado pelo professor diretor de turma transcendeu os propósitos formativos destinados aos interesses da produção, favorecendo avanços no ensino e na aprendizagem no cotidiano escolar. | Investigar o impacto do Projeto Professor Diretor de Turma nas Escolas Profissionais para a Profissionalidade Docente do Ceará.                     |
| <b>DESDOBRAMENTOS</b>                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |                                                                                                                                                     |
| <b>Questões Complementares</b>                                                                                                                         | <b>TESE</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | <b>Objetivos Específicos</b>                                                                                                                        |
| Quais as especificidades da política de Educação Profissional do Ceará?                                                                                | <b>A Flexibilização Curricular das Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEP) do Ceará permitiu a inserção do Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT) como mecanismo complementar aos componentes da base técnica, que ao ser mediado pelo Professor Diretor de Turma, transcendeu os propósitos formativos destinados aos interesses da produção e favoreceu avanços no ensino e na aprendizagem no cotidiano escolar.</b>               | Elucidar a constituição da Profissionalidade Docente do Projeto Professor Diretor de Turma nas Escolas Estaduais de Educação Profissional do Ceará. |
| Como se deu a inserção do Projeto Professor Diretor de Turma no contexto da Educação Profissional do Ceará?                                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | Caracterizar as especificidades da política de Educação Profissional do Ceará.                                                                      |
| Como se constitui a profissionalidade docente no âmbito do Projeto Professor Diretor de Turma nas Escolas Estaduais de Educação Profissional do Ceará? |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | Analisar a inserção do Projeto Professor Diretor de Turma no contexto da Educação Profissional do Ceará.                                            |

Fonte: Elaborado pela autora.



A organização trazida pelo QNP auxiliou na integração de outras áreas como a Linguística e o Direito, haja vista que a realização da pesquisa se beneficiou de estratégias metodológicas alusivas à análise do discurso (AD) e a técnica da imputação social de Jakobs (2007), por exemplo, utilizada na área jurídica, foi essencial na seleção das professoras formadoras.

O QNP funcionou na pesquisa como um instrumento direcionador à sua realização. Nele, expus a questão central, o objetivo geral e a hipótese, com o desdobramento das questões complementares e dos objetivos específicos lado a lado da tese, com a intenção de interligar os principais eixos de sustentação, a hipótese, as questões e os objetivos que resultaram na constituição da tese. O QNP se manteve articulado ao quadro a seguir, espaço em que destaco o problema central da trajetória metodológica, o objetivo geral e os objetivos específicos, de forma correlacionada mantiveram-se alinhados ao planejamento da pesquisa, bem como o detalhamento e os elementos utilizados em cada etapa, sem deixar de esclarecer o porquê decisório que desencadeou a realização de cada atividade.

**Quadro 2 – Esquema Tático do Objeto**

|                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                               |                                                                                                                                                                                            |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Problema</b> - Qual o impacto do Projeto Professor Diretor de Turma nas Escolas Profissionais para a Profissionalidade Docente do Ceará?            |                                                                                                                                                                                               |                                                                                                                                                                                            |
| <b>Objetivo geral</b> - Investigar o impacto do Projeto Professor Diretor de Turma nas Escolas Profissionais para a Profissionalidade Docente do Ceará |                                                                                                                                                                                               |                                                                                                                                                                                            |
| <b>Objetivos Específicos</b>                                                                                                                           | <b>O que foi feito</b>                                                                                                                                                                        | <b>Instrumentos Utilizados</b>                                                                                                                                                             |
| Caracterizar as especificidades da política de Educação Profissional do Ceará.                                                                         | Aprofundamento teórico da Educação Profissional pós Lei 9.394/96 (LDB); análise do contexto político do Programa Brasil Profissionalizado; reflexão sobre a gênese das Escolas Profissionais. | LDB 9.394/96, DCNEM, DCNEB, Decretos Federais nº 2.208/97 e 5.154/2004, PPP da EEEP e Plano de Curso Técnico; TESE - Modelo de Formação; Base de dados da CAPES e do RCAAP, dentre outros. |
| Elucidar a constituição da Profissionalidade Docente do Projeto Professor Diretor de Turma nas Escolas Estaduais de Educação Profissional do Ceará.    | Estudos e análises da Categoria Profissionalidade Docente; com a colaboração dos pesquisadores portugueses por meio de entrevistas.                                                           | Identificação, recrutamento e entrevistas com as professoras formadoras da UECE, IFCE e SEDUC. “Apêndice B”; Transcrição e análises das entrevistas.                                       |
| Analisar o impacto do Projeto Professor Diretor de Turma no contexto da Educação Profissional do Ceará.                                                | Entrevistas com gestoras e professores na EEEP. Aplicação de Questionário com alunos dos Cursos Técnicos (Agricultura, Aquicultura, Informática e Química).                                   | Roteiro de entrevistas: gestores e professores da EEEP; Reflexão das informações dos professores portugueses; Síntese do Questionário do aluno e da Observação.                            |

Fonte: Elaborado pela autora.

O quadro acima constitui o quantitativo de entrevistados: dois (02) professores de Portugal, sendo estes identificados como pesquisador do diretor de turma na Universidade do Minho e professora responsável pela criação do PPDT para o Ceará, também responsável pela implantação e acompanhamento durante os seis primeiros anos. Os dois professores foram entrevistados logo no início da pesquisa, ou seja, em julho de 2017, por razões de suas respectivas agendas. As informações destas entrevistas foram alocadas no quarto capítulo, espaço em que aprofundo as pesquisas do PPDT e a realidade do Ceará.

O segundo bloco de entrevistas contemplou quatro professoras formadoras, sendo uma (01) da Universidade Estadual do Ceará (UECE); uma (01) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) e duas (02) da Secretaria de Educação do Ceará (SEDUC), sendo que uma é lotada na Coordenação Estadual da Educação Profissional e a outra na Coordenação Estadual do Projeto Professor Diretor de Turma. Os dados dessas entrevistas trouxeram robustez ao quarto capítulo, constituindo um verdadeiro dossiê sobre a Educação Profissional e o PPDT no Ceará após a institucionalização do Programa Brasil Profissionalizado. A pesquisa inseriu informações relevantes sobre a Política de Educação Profissional implantada após a institucionalização do referido programa. A sistematização das informações contemplou o modelo de formação desenvolvido com os professores que ingressaram nas escolas profissionais em 2008.

O terceiro bloco de entrevistados incluiu a diretora geral, quatro (04) professores e aplicação de questionários em 04 turmas, totalizando 101 estudantes, conforme será explicitado no Quadro 4 sobre o perfil estudantil. Os critérios de seleção dos professores contemplaram a condição de atuar como diretor de turma; ter conhecimento ou ter participado da implantação do PPDT nas escolas profissionais. As entrevistas com estes professores foram agendadas conforme disponibilidade deles no âmbito da escola. Sua realização foi guiada pelo Roteiro do “Apêndice C”. Os dados coletados nesta fase foram alocados no capítulo final da pesquisa de campo.

Ressalto que a aplicação do questionário com os estudantes foi efetuada antes das entrevistas com os professores e com a gestora, conforme solicitação destes, tendo em vista o acúmulo de atividades dos profissionais no referido período. O questionário com os estudantes foi aplicado com alunos dos quatro cursos técnicos que a escola oferta, quais sejam: Agricultura, Aquicultura, Informática e Química. No

decorrer da observação foram feitas anotações concomitantemente ao desenvolvimento das atividades realizadas na escola, ou seja, com o frescor da memória, com o intuito de captar o maior número possível de evidências. A síntese final das atividades de observação favoreceu a qualidade e a agilidade das informações.

Para selecionar os participantes formadores e colaboradores das escolas profissionais recorri à técnica de imputação social. Escolhi essa técnica por melhor se adequar à identificação e ao recrutamento dos profissionais formadores/colaboradores da Educação Profissional no Ceará, tendo em vista os pressupostos do reconhecimento social. Os profissionais são designados por suas respectivas instituições para desenvolver atividade, projeto, plano ou política, posto que socialmente são credenciados para tal atuação.

Segundo Jakobs (2007), a técnica de imputação social legitima o perfil profissional pela contribuição profissional. Uma vez que a instituição nomeia um servidor para uma determinada atuação profissional, esta designação se dá pelo fato deste servidor ter qualificação e experiência profissional que o credenciam socialmente. Assim, foram reconhecidos e recrutados os participantes colaboradores e formadores participantes desta investigação.

O reconhecimento social pela atuação profissional conduz ao desenvolvimento de papéis sociais reconhecidos e compreendidos como “um sistema de posições definidas de modo normativo, ocupado por indivíduos intercambiáveis” (JAKOBS, 2007, p. 22).

Desta feita, a técnica da imputação social reconhece os profissionais legitimados socialmente mediante a qualificação curricular e a atuação profissional. A técnica de imputação social consiste na indicação, na conduta de informações sobre o reconhecimento social a partir de uma identidade relacional que credencia o sujeito para a contribuição profissional (RONDAS; MACHADO, 2015).

Diante do exposto, a técnica de imputação social foi escolhida para esta pesquisa pela sua potencialidade de composição amostral em relação aos participantes da SEDUC e colaboradores de outras instituições parceiras, que atuaram diretamente na implantação das Escolas Estaduais de Educação Profissional. A citada técnica tornou possível o recrutamento de seis (06) profissionais por meio da indicação social, validados pela qualificação e atuação do profissional.

Constatado o reconhecimento dos profissionais mediante a indicação social, foram estabelecidos os contatos com os participantes, sem perder de vista o perfil pré-

estabelecido e correlacionado ao interesse da pesquisa de modo alinhado ao reconhecimento social. Para tanto, os participantes preencheram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A) para o prosseguimento das entrevistas. As entrevistas se classificaram de modo semiestruturadas com base nos roteiros do “Apêndice B” elaborado para os professores da SEDUC e os colaboradores de outras instituições parceiras, como a UECE, o IFCE e a Universidade do Minho em Portugal.

Além das entrevistas e da aplicação do questionário com os estudantes realizei a observação *In locus* conforme o Roteiro do “Apêndice D”. Na oportunidade da observação, durante a coleta de fontes para a análise documental, acessei o Projeto Político Pedagógico, o Sige Escola, além do site oficial da Educação Profissional da SEDUC e as redes sociais da escola a fim de extrair informações complementares.

Na sequência, apresento a Escola Estadual de Educação Profissional em que se deu a investigação, situada na região metropolitana de Fortaleza/CE. Discorro sobre os critérios de escolha deste campo e o detalhamento de sua estrutura física, tipo padrão-MEC<sup>9</sup>, “Apêndice F”. Tal modelo foi criado pelo Ministério da Educação para ser construído nos estados brasileiros. Informo ainda sobre os utensílios existentes, os serviços de funcionamento, número de alunos, projetos e ações da área pedagógica voltados à aprendizagem dos estudantes. Finalizo a apresentação do campo com a caracterização dos participantes.

## 2.3 O CAMPO EMPÍRICO E OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

A Escola Estadual de Educação Profissional investigada, em 2019, conta um núcleo gestor constituído por uma diretora geral e três coordenadores pedagógicos, atendendo a 440 estudantes do Ensino Médio em tempo integral com a modalidade de Educação Profissional. Esses alunos são divididos em doze (12) turmas, distribuídas nos quatro cursos técnicos de Agricultura, Aquicultura, Informática e Química.

A escola trabalha com o propósito de qualificar os jovens para o mundo do trabalho, sem excluir a perspectiva de inserção na carreira acadêmica. Neste sentido,

---

<sup>9</sup> Apêndice ilustrado com imagem da Maquete Eletrônica disponível em: <http://portal.mec.gov.br/brasil-profissionalizado/escola-tecnica-padrao> Acesso em: 14 fev. 2019.

conta com 33 professores, entre área técnica e formação geral, com a missão de promover educação de qualidade voltada à formação humana e profissional.

Inaugurada em 01 de outubro de 2011, a escola apresenta excelente estrutura física, com doze (12) salas de aula climatizadas e equipadas, sala da diretoria, sala dos professores, laboratório de informática e de línguas com sessenta e quatro (64) computadores para uso dos estudantes, laboratório multidisciplinar de ciências, laboratório de matemática, quadra de esportes coberta, cozinha, biblioteca, banheiro para pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, secretaria, banheiro com chuveiro, refeitório, auditório, área verde, sala para os professores, anfiteatro e pátio.

Além da estrutura física, a escola apresenta plena condição de regularidade para o seu funcionamento, pois é credenciada e reconhecida pelo Conselho Estadual de Educação do Ceará (CEE). A escola conta com os seguintes instrumentos de gestão: Projeto Político Pedagógico, Plano de Gestão e Planos dos Cursos Técnicos. Com relação aos recursos materiais, dispõe de televisor, aparelho de DVD, antena parabólica, impressora comum e multifuncional, copiadora, sistema de som, carteira com mesa escolar, armários, birôs, projetores multimídias, câmera fotográfica, computadores, internet banda larga e sistema de monitoramento com câmeras, armários e utensílios domésticos.

Observei, ainda, que a escola conta com energia da rede pública, água filtrada, coleta periódica de lixo e os serviços de transporte público escolar, refeição para os estudantes (lanches e almoço) e o estágio remunerado para alguns estudantes com base em processo seletivo.

A escola desenvolve diversos projetos<sup>10</sup>, dentre os quais se destacam o projeto Maratona Enem, realizado em parceria com a Secretaria Municipal de Educação e uma Escola de Ensino Médio Regular existente no município onde foi realizada a pesquisa.

Os referidos projetos funcionam de modo integrado ao Projeto Professor Diretor de Turma, que auxilia os estudantes na rotina escolar sob orientação e acompanhamento de um professor. A atuação do professor diretor de turma concentra-se nas questões psicossociais para o êxito escolar nos processos de ensino e aprendizagem.

---

<sup>10</sup> A politecnia apresenta os elementos de sustentação de uma formação plena, o que não demandaria a execução de diversos projetos na escola. (MOURA; LIMA FILHO; SILVA, 2015).

De forma integrada ao currículo, a escola investigada desenvolve o projeto Maratona Enem para incentivar e reforçar a aprendizagem dos estudantes do terceiro ano, possibilitando um bom desempenho no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), avançando em aprovações nas universidades públicas. Em 2018 atendeu a 250 estudantes, oferecendo aulas diferenciadas, inclusive aos finais de semana.

Os esforços com a preparação dos estudantes para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) vêm mantendo a escola com a média de aprovação no ENEM de 531,5. Tal indicador é considerado acima da média municipal, que é de 473,3 e da média nacional, correspondente a 512,7.

Dentre os demais projetos, merece destaque o “Projeto de Vida”, que vem apoiando e incentivando os jovens no percurso formativo. Outro projeto é o de Monitoria remunerada, desenvolvido semanalmente, com interface de estudos interdisciplinares, que acontecem às segundas feiras sob a orientação docente nas dependências da biblioteca.

Há também o projeto Feira de Ciências cujo objetivo é ampliar os conhecimentos de fomento à investigação científica e a interação entre os profissionais e os estudantes. Destacam-se ainda, os projetos escolares Uma Dose de Leitura, que possibilita o contato com diversos gêneros literários, abordando temáticas diversificadas. Este projeto acontece de forma articulada ao projeto Ciranda Literária, que busca fomentar a cultura literária (romance, novela, crônicas, contos ou poesia), promovendo a troca de obras literárias entre os estudantes, favorecendo leituras individuais e coletivas. Por fim, o projeto escolar Um descritor para chamar de meu, focado no desenvolvimento da aprendizagem, tal projeto insere os descritores do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) nas práticas pedagógicas de sala de aula e faz parte dos planos de ensino das disciplinas da base comum. Os professores são orientados a escolher um ou mais descritor (es) independentemente da disciplina que leciona(m) para trabalhar em sala de aula.

Ressalto que estes projetos não determinaram os parâmetros de escolha do campo investigado. Antes de conhecer a EEEP investigada, fiz contato com outras duas unidades, a exemplo das EEEPs do Bairro Jardim América e do Bairro Jardim Cearense, porém não encontrei nestas escolas o perfil dos professores conforme os critérios previamente estabelecidos. A decisão de escolha do campo me fez perceber que a pesquisa científica não acontece no campo acidental; demanda critérios, métodos e estratégias. Seu desenvolvimento requer organização, métodos e técnicas de

conhecimentos, exige modos de pensar e de agir, requer planejamento e prudência nas escolhas, conforme demonstrado na caracterização dos participantes abaixo.

Apresento os participantes de maneira associada à metáfora da árvore. Para tanto, correlaciono os professores, os formadores e os colaboradores ao bioma Amazônia de árvores especiais, em razão de seus respectivos lugares de fala e pela contribuição à pesquisa científica. Os participantes estudantis caracterizam-se novas mudas do plantio em ascensão entre árvores especiais.

Desta feita, a leitura do quadro seguinte deve ser interpretada com a seguinte legenda: Ipê – Professora Colaboradora Portuguesa, árvore encantadora que desabrocha beleza em cores; Jequitibá - Professor Colaborador Português, um gigante da pesquisa científica. As Professoras Formadoras foram identificadas como árvores raras da mata atlântica brasileira: Gameleira, Araucária, Acaiácá e Guapeba. Na unidade de ensino, a Diretora Geral da Educação Profissional, a identifiquei de Samaúma, equilíbrio necessário ao cotidiano escolar. Os Professores do da Escola foram identificados com nomes de árvores nativas da espécie brasileira: Seringueira, Jatobá, Castanheira e Pau-Brasil.

**Quadro 3 – Caracterização Profissional dos Participantes**

| Sujeito            | Sexo | Titulação    | Atuação               | Tempo Projeto / EP | Tempo Educação |
|--------------------|------|--------------|-----------------------|--------------------|----------------|
| <b>Ipê</b>         | F    | Especialista | Educação Básica       | 06 anos PPDT       | 34 anos        |
| <b>Jequitibá</b>   | M    | Doutor       | Ensino Superior       | 30 anos DT         | 38 anos        |
| <b>Gameleira</b>   | F    | Mestre       | EBTT                  | 34 anos EP         | 40 anos        |
| <b>Araucária</b>   | F    | Doutora      | Educação Profissional | 14 anos EP         | 20 anos        |
| <b>Acaiácá</b>     | F    | Mestre       | Educação Profissional | 09 anos EP         | 20 anos        |
| <b>Guapeba</b>     | F    | Especialista | Educação Básica       | 06 anos PPDT       | 33 anos        |
| <b>Samaúma</b>     | F    | Especialista | DG EP/PPDT            | 06 anos EP/PPDT    | 16 anos        |
| <b>Seringueira</b> | F    | Especialista | EP/PPDT               | 06 anos            | 06 anos        |
| <b>Jatobá</b>      | M    | Licenciado   | EP/PPDT               | 04 anos            | 05 anos        |
| <b>Castanheira</b> | F    | Especialista | EP/PPDT               | 06 anos            | 06 anos        |
| <b>Pau-Brasil</b>  | M    | Especialista | EP/PPDT               | 06 anos            | 06 anos        |

Fonte: Elaborado pela autora.

A sequência de identificação do quadro 3 mantém a ordem de realização das entrevistas. Na metáfora de identificação, os estudantes que responderam ao questionário, Apêndice “E” representam a floresta tropical em sua diversidade. São os Arbustos, Cipós, Ervas rasteiras, Espífitas, dentre outras plantas encontradas.

**Quadro 4 – Caracterização dos Estudantes Participantes**

| <b>Alunos</b>          | <b>Sexo</b> | <b>Série</b> | <b>Cursos Técnicos</b> | <b>Quantidade</b> |
|------------------------|-------------|--------------|------------------------|-------------------|
| <b>Arbustos</b>        | M/F         | 1º ano       | Química                | 41                |
| <b>Ervas rasteiras</b> | M/F         | 1º ano       | Agropecuária           | 30                |
| <b>Espífitas</b>       | M/F         | 2º ano       | Informática            | 30                |
| <b>Cipós</b>           | M/F         | 3º ano       | Aquicultura            | 29                |

Fonte: Elaborado pela autora.

Apresentado o perfil dos participantes, abordo na sequência a discussão teórica sobre a educação profissional em perspectiva nacional após a Lei 9.394/96 (LDB), de modo a refletir as tensões do contexto teórico e político, para, em seguida, situar o Programa Brasil Profissionalizado, em nível nacional com ênfase na realidade do Ceará e, assim, estabelecer as principais mudanças empreendidas na profissionalidade dos professores das escolas profissionais em atuação no Projeto Professor Diretor de Turma.



### **3 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL PÓS LEI 9.394/96 (LDB) E O PROGRAMA BRASIL PROFISSIONALIZADO: O TERRENO**

As relações entre trabalho, escola e profissão são mais complexas do que imaginamos (MANFREDI, 2002). Sua compreensão requer, portanto, uma análise crítica para além do que é visível nas práticas sociais. A análise crítica serve para desnudar a existência de intencionalidades particulares ocultas nos processos de formação que se fazem acostados às reformas educacionais ao longo da educação brasileira. Assim, o referido autor denuncia que as reformas, numa perspectiva geral, não aconteceram na ingenuidade, pois estão imersas em disputas sociais e isto tem implicações profundas na qualidade do ensino público.

A reflexão leva a crer que a Educação Profissional desenvolvida no pós Lei 9.394/96, inserida no contexto hegemônico da política econômica neoliberal, contém manifestações ideológicas ofuscantes do interesse da classe empresarial. Tomando esse raciocínio, insiro neste capítulo análises teóricas sobre o percurso histórico da Educação Profissional a partir da década 1990, trazendo algumas das principais mudanças empreendidas pela atual LDB de maneira articulada ao contexto econômico-político-social.

Na sequência do capítulo, discorro sobre os programas e ações voltados à Educação Profissional, destacando o Programa Brasil Profissionalizado – PBP, em razão de sua relação com o objeto desta investigação. Informo sobre a sua adesão em relação aos estados brasileiros, com ênfase no Ceará, posto ser o *lócus* da análise.

Adentro ao PPDT, objeto desta investigação, por meio das Escolas Profissionais, precisamente pela via da flexibilização curricular, ação que inseriu variados projetos, dentre os quais se destacou o PPDT. Discuto a profissionalidade docente no contexto da Educação Profissional a partir da mediação pedagógica delineada no projeto pela atuação profissional do Projeto Professor Diretor de Turma.

#### **3.1 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: ANÁLISES E TENSÕES PÓS LDB 9.394/96**

A década de 1990 é considerada um marco temporal de relevância em virtude da promulgação da Lei nº 9.394/96 em consonância com a Constituição Federal (CF) de 1988. A LDB configura-se como principal dispositivo que acionou as mudanças empreendidas na Educação Profissional desde 1996 aos dias atuais. Por sua vez, a CF

de 1988, assegurou a viabilidade da LDB de 1996 através do Capítulo II, que trata dos Direitos Sociais da população brasileira, precisamente em seu artigo 6º, contemplando a educação como um direito fundamental de garantia constitucional.

O usufruto da educação como direito social tem o seu detalhamento no Capítulo III, que trata da Educação, da Cultura e do Desporto, na Seção I – Da Educação, por meio do artigo 205 “[...] a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

A CF de 1988 assegurou, ainda no Capítulo III, os princípios da educação brasileira, destacando igualdade, gratuidade, liberdade de ideias, valorização profissional, gestão democrática, garantia de qualidade e piso salarial profissional. Tais princípios compuseram a redação do artigo 206 e foram reafirmados na Lei 9.394/96 (BRASIL, 1988; 1996).

A institucionalidade da atual LDB, viabilizada pela CF de 1988, desencadeou uma série de mudanças no desenvolvimento da Educação Profissional brasileira, ensejadas por leis complementares, decretos, pareceres e resoluções analisados à luz de fundamentos e de princípios teóricos, de forma articulada ao contexto político-econômico da realidade brasileira.

Do final de 1992 ao início do ano de 1995, o Brasil estava sob o governo do presidente Itamar Franco, ligado ao Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB). Eleito indiretamente, Franco assumiu compromissos com a frente desenvolvimentista, que defendia uma educação tecnológica para a formação qualificada em atendimento às necessidades do sistema produtivo. Assim, compreender a função da Educação Profissional nesse contexto favorece o entendimento da proposta de formação articulada na política nacional do governo brasileiro.

O contexto político no governo Itamar Franco expressava implicitamente a interferência dos organismos internacionais em meio às articulações dessas organizações em prol das políticas neoliberais que foram deflagradas na reforma educacional empreendida na década de 1990.

Frigotto e Ciavatta (2003), em suas análises sobre as políticas desenvolvidas no período pós LDB, asseveram que o desenvolvimento político-econômico propalado na década de 1990 camuflou o protagonismo reformista das próprias instituições

multilaterais cujos objetivos internacionais estavam articulados aos acordos regionais e nacionais e também vinculados aos interesses do mercado.

A ampla reforma educacional anunciada pelo governo brasileiro guiava-se pelas influências de organismos supranacionais, que buscavam estabelecer novas relações entre Estado, sociedade e mercado com a finalidade de consolidar a posição hegemônica mercantilista. A Organização das Nações Unidas (ONU), o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BM), o Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a Organização Internacional do Trabalho (OIT), a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), dentre outros organismos internacionais demandaram o controle estratégico da reforma educacional em busca da centralidade de poder (OLIVEIRA, 2003).

Em meio a essa realidade política gestou-se a base legal que demandou a criação dos demais dispositivos que acionaram as políticas reformistas. O processo de discussão, elaboração e homologação pelo qual passou a Lei 9.394/96 contabilizou avanços, estagnação e até retrocessos.

Saviani (1999) e demais colaboradores articularam, discutiram e construíram a primeira versão da LDB, encaminhando-a à Câmara Federal, nominalmente ao deputado Octávio Elísio. As ideias originais foram incorporadas quase que na íntegra ao Projeto de Lei (PL) 1.258/1988. Durante o trajeto parlamentar novas contribuições foram acrescentadas por determinação da correlação de forças da sociedade civil organizada.

O processo tramitou normalmente com o deputado Octávio Elísio e se transformou em substitutivo, sob a relatoria do deputado Jorge Haje, na Câmara dos Deputados. Após obter aprovação na Comissão de Cultura, Educação e Desporto foi encaminhado ao Senado Federal, passando a ser identificado como Projeto de Lei Complementar - PLC/Nº 101/1993, com a designação de relatoria do senador Cid Saboia, do PMDB cearense (BRZEZINSKI, 2010).

Novas eleições aconteceram e ascendeu ao poder o presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC) por meio do Partido Social da Democracia Brasileira (PSDB), fortalecendo, desta forma, o compromisso com a agenda neoliberal. O movimento de articulação das políticas neoliberais ganha força e avança fortificado, colocando o Estado como provedor dos serviços educacionais com a tutela de garantir a viabilidade da reforma.

No intuito de garantir o desenvolvimento do projeto nacional da gestão FHC os trâmites de aprovação da atual LDB foram apressados. Desta forma, o governo Fernando Henrique ignorou o amplo debate e tudo mais que havia sido considerado nas discussões durante a elaboração da proposta inicial, optando pela negociação da LDB com fim “minimalista” (SAVIANI, 1999).

De acordo com Saviani (2003), a negociação e a aprovação da LDB 9394/96 resultaram numa lei “minimalista” por ser compatível com a lógica de instalação do Estado mínimo e pela negação dos avanços necessários à educação. Em sua compreensão, a LDB correspondeu à interpretação de mero perfil de “letra morta”. Por esta razão, a LDB vigente teve que ser complementada. Desencadearam-se, dessa forma, decretos e resoluções concatenados à mesma linhagem política, o que legitimou o Estado provedor de políticas de flexibilização e de regulamentação.

As implicações desse processo são complexas e exigem análises densas para a construção da crítica teórica sobre o desenvolvimento da política neoliberal. Com o propósito de compreender a base teórica que referencia esse processo, participei da iniciativa do Grupo de Estudos em Políticas Públicas e Exclusão Social (GEPPEs), por orientação de sua líder, que propôs um estudo sobre o quarteto:<sup>11</sup> Kuenzer, Machado, Ferretti e Frigotto, em virtude de suas pesquisas na área da Educação Profissional. Conteí com a colaboração de quatro estudantes/estagiárias<sup>12</sup> do Observatório Juventude, Educação Profissional e Trabalho (JEPTRA) para fazer a coleta das produções.

O estudo dos trabalhos evidenciou uma conjuntura teórico-histórica de consistência crítica ao trazer pesquisas relevantes no âmbito da Educação Profissional que analisam a política neoliberal frente às ações de controle das mudanças decorridas no período pós LDB 9.394/96. A compreensão do estudo perpassa a redação dos escritos neste texto sobre os principais acontecimentos emanados da referida LDB.

Os primeiros impactos da Lei 9.394/96 vieram com a promulgação do Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. O dispositivo regulamentou o parágrafo 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 42 da referida Lei, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

---

<sup>11</sup> Quarteto Memória Viva da Educação profissional no Brasil, denominação advinda da pesquisa coordenada pela Professora Dra. Francisca Rejane Bezerra Andrade no GEPPEs/JEPTRA/UECE (2017).

<sup>12</sup> Bruna Genú Almeida, graduanda em Psicologia (UECE); Larissa Maria Bezerra de Melo Félix, Tainah Fernandes Montenegro e Silva e Maria Andréia Lima Silva, graduandas em Serviço Social (UECE).

O Decreto nº 2.208/97 propôs o desenvolvimento da Educação Profissional desarticulada da formação geral. As implicações foram imediatas: fragmentação e descontextualização dos conteúdos, aligeiramento, baixo custo dos processos formativos e legitimidade da dualidade escolar. As consequências demandaram a desarticulação dos movimentos sociais de base, a corrosão dos direitos sociais, o sufocamento da classe trabalhadora, a competitividade e a meritocracia social. Provocaram também a inércia da massa crítica intelectual, que atuava na área educacional, comprometendo o desenvolvimento do projeto de formação humana para além do capital (FERRETTI, 2000). Assim,

Estado mínimo, monetarismo, terceirização, estratificação do mercado de trabalho, enfraquecimento de instituições políticas no âmbito da sociedade civil, privatização das relações políticas entre Estado e sociedade, hegemonia das organizações não governamentais em funções antes estatais, flexibilização em geral etc., as novas políticas educacionais derivam de um novo contrato social, pautado no individualismo, no empreendedorismo e na busca da inclusão social por meio de ações privadas pontuais, de orientação assistencialista (FERRETTI; SILVA JUNIOR, 2000, p. 53).

As implicações do Decreto nº 2.208/97 foram diversas e se proliferaram na educação, no trabalho e na vida social da população menos favorecida economicamente. Com o passar do tempo as críticas ecoaram com força contra a onda de reformismo desenvolvida no Brasil diante da descontinuidade das políticas públicas e dos retrocessos educacionais (SAVIANI, 2008).

Tornava-se evidente no contexto histórico a mudança de paradigma incutida nas políticas públicas que direcionaram a reforma educacional guiada pela racionalidade do capital. Ocorre assim a subvenção da esfera educacional à esfera econômica, processo este denominado de mercantilização da educação (FERRETTI, 2000).

Pesquisas realizadas por Frigotto (2011) sustentam que a prioridade educacional se fazia somente na ação retórica. Na concepção do pesquisador, as políticas neoliberais optaram pela modernização centrada num projeto ortodoxo, monetarista, financista e rentista. Neste sentido, o indivíduo deixou de ser referido à sociedade e passou a ser atrelado ao mercado, passando a não ter mais a educação como um direito social e sim como um serviço mercantil.

A base teórica estudada no Quarteto Memória Viva da Educação Profissional no Brasil evidencia que o sistema educacional tornou-se cada vez mais demarcado pela dualidade, pela exclusão e pela discriminação social e educacional,

relegando a educação aos interesses econômicos. Isso confirma a sobreposição dos interesses mercadológicos em detrimento das demandas sociais e educacionais. De fato, a leitura proferida na produção do quarteto denuncia que as políticas educacionais decorridas nos anos de 1990 promoveram um percurso de exclusão, de negação do conhecimento, conduzindo os estudantes, especialmente, os da classe trabalhadora, a desafios educacionais extremos.

O Decreto 2.208/97 silenciou o fomento da autonomia intelectual e o pensamento crítico. A proposição do referido decreto suprimiu os ideais de autonomia e sucumbiu a tentativa de construção da identidade que se tentava construir sobre a formação dos jovens brasileiros. Propagou ainda o fortalecimento das escolas privadas como instituições preparadoras de exames de vestibular, sufocando a escola pública e responsabilizando alunos e professores pelo próprio insucesso educacional.

Com base em Ferretti (2004), as políticas educacionais do governo FHC, são passíveis de reflexão ensaísta, seja por conta da origem da classe política que as instituiu ou pelo jogo político que foi articulado.

As consequências do Decreto 2.208/97 chegaram ao ápice do prejuízo escolar em virtude das condições de operacionalização, materialização e ausência de financiamento da formação destinada aos jovens brasileiros.

Prevaleciam no contexto político os debates que privilegiavam as discussões macroeconômicas disseminadas nas ações desenvolvimentistas do governo federal sob as orientações de organismos multilaterais. Nesse cenário, surgem as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM), instituídas pela Resolução nº 3 de 26 de junho de 1998, do Conselho Nacional de Educação (CNE) e, posteriormente, no ano 2000, são lançados os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), também embasados na Lei 9.394/1996 e nas DCNEM/1998.

O Ministério da Educação disponibilizou às instituições formativas um conjunto de documentos: DCNEM, PCNEM, Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional de Nível Técnico (DCNEPNT) e Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, todos embasados na Lei 9.394/1996. Tais instrumentos se constituem guias da reforma e fortemente influenciados pela concepção dos organismos internacionais.

A análise teórica das DCNEM publicizou um discurso de caráter inovador veiculando a concepção de formação ao longo da vida. No entanto, tais diretrizes encontraram em seu fluxo operacional desafios de integração da Educação Profissional.

As DCNEM se fundamentaram nos pilares da educação contemporânea, veiculando as orientações delineadas no Relatório da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990 (DELORS, 2012). A partir dessa concepção, essas diretrizes propuseram superar a histórica dualidade da educação, promovendo um currículo integrado, flexível e adaptado ao *déficit* educacional da demanda estudantil. Desta forma, explicitaram abordagens teóricas de caráter interdisciplinar, com a contextualização de conteúdos e o desenvolvimento de uma formação baseada em competências e habilidades.

Moehlecke (2012), após um estudo detalhado acerca do discurso presente nas DCNEM, a partir da análise de um conjunto de pesquisas realizadas, identificou três críticas mais recorrentes: 1) subordinação da educação ao mercado ressignificada nos conceitos de flexibilização e descentralização; 2) permanência da segregação entre formação geral e formação para o trabalho; 3) poder de indução relativamente limitado das diretrizes.

Partindo das constatações de Moehlecke (2012) a partir da análise do próprio documento legal, acredito que as DCNEM apresentam elementos constitutivos que dialogam com os interesses internacionais externados nos fundamentos excessivos da flexibilização, da autonomia e da descentralização do currículo.

O Parecer CNE/CEB nº 15/1998 e a Resolução CNE/CEB nº 3/1998 reafirmam os propósitos das DCNEM, presumindo que a tarefa do Conselho Nacional de Educação no tocante às referidas diretrizes traduzia os objetivos de sistematização dos princípios contidos nas diretrizes gerais da Lei 9394/1996. Uma vez que as DCNEM estivessem em consonância com a LDB não haveria o que se questionar sobre as diretrizes, sendo somente validadas pelo respectivo Conselho.

Tanto as DCNEM quanto as DCNEPNT estabeleceram relação direta entre a formação escolar e o setor produtivo, pela via do “modelo de competência”, a ponto de se tornar um desafio para os professores, confundindo a relação entre o conteúdo para a formação do potencial humano e os aspectos de subordinação ao mercado de trabalho (FERRETTI, 2000).

A Resolução CNE/CEB nº 04/1999, que instituiu as DCNEPNT, parece ser mais contundente ainda, posto que em seu artigo 3º, nos incisos IV e VII, respectivamente, destaca com veemência a flexibilidade, a interdisciplinaridade, a contextualização e a autonomia.

A base legal estrutural que orientou a educação a partir da década de 1990 manteve-se com uma tentativa de alinhamento entre os documentos oficiais no sentido de assegurar o desenvolvimento da política educacional de concepção neoliberal. Essa base estruturante conduziu e determinou a finalidade da educação brasileira, como, por exemplo, a Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996, que modificou os artigos 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal, dando nova redação ao artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Este dispositivo legal tornou possível a universalização do ensino fundamental, permutou o termo “progressiva extensão da obrigatoriedade” para “progressiva universalização” e criou um fundo<sup>13</sup> específico para financiar a expansão da matrícula do ensino fundamental.

Concomitante à homologação da Emenda Constitucional nº 14/96, no contexto político, proliferava o amplo debate em favor dos cursos profissionalizantes. No entanto, tais cursos permaneceram à margem da referida Emenda, relegando mais uma vez o Ensino Médio e a Educação Profissional.

A Emenda Constitucional nº 14/96, aparentemente benéfica, trouxe a dependência financeira do Ensino Médio e a severidade do caráter assistencialista da formação profissional. O país, com o projeto de privatização e as teses da política neoliberal em andamento, instituiu o Programa de Expansão da Educação Profissional – PROEP, normatizado pela Portaria do MEC Nº 646/97, de 14 de maio de 1997, que regulamentou a implantação do disposto nos artigos 39 a 42 da Lei Nº 9.394/96 e do Decreto Federal nº 2.208/97.

Dava-se início à reforma da Educação Profissional para a qualificação da classe trabalhadora, constituindo-se como modalidade de ensino para favorecer realizações de interesses reformistas. Além do PROEP foi desenvolvido o Programa de Melhoria do Ensino Médio – PROMED, em consonância com as DCNEM (1998), dispondo a Educação Profissional como ação propulsora de continuidade à política de formação para atuação no mercado de trabalho. Diversos programas foram desenvolvidos na perspectiva de políticas compensatórias, a exemplo do Programa Escola de Fábrica e do Programa Nacional de Inclusão de Jovens – PROJOVEM, voltados à preparação para o ingresso no mercado de trabalho (PACHECO, 2012).

---

<sup>13</sup> A Emenda Constitucional nº14/96 viabilizou a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), fundo esse regulamentado pela Lei nº 9.424/96, que se destinou ao financiamento do Ensino Fundamental.



Outra ação perceptível de análise foi a criação do Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, que teve como consequência o alargamento dos Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFETs, obrigando estas instituições a ofertarem 10% de suas vagas para o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. A Rede Federal de Educação Profissional foi composta em nível técnico pelas Escolas Agrotécnicas Federais – EAFs e Escolas Técnicas Federais – ETFs, ofertando nível médio e pós-médio, que, posteriormente foram transformadas nos atuais Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, com a oferta do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico.

Somadas a essas iniciativas, a rede privada também se fez presente, composta pelo “Sistema S”, por meio das instituições: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), Serviço Social da Indústria (SESI), Serviço Social do Comércio (SESC), Serviço Nacional de Aprendizagem Agrícola (SENAR), Serviço Nacional de Aprendizagem de Transportes (SENAT) e Serviço Social em Transportes (SEST), todos com sistemática própria de formação voltada aos trabalhadores e em conformidade com suas necessidades profissionais (MANFREDI, 2002).

O Ministério da Educação em parceria com o Ministério do Trabalho por meio da Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional desenvolveu um plano destinado aos trabalhadores e desempregados através de debate com as entidades representativas de vários segmentos sociais. Tal plano foi o ápice das ações reformistas para a educação profissional, articulado estrategicamente no Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador – Planfor, elaborado para assegurar formação aos trabalhadores e materializado com financiamentos do Fundo de Amparo ao Trabalhador – FAT.

A estratégia do Planfor para utilização de recursos do FAT assemelha-se com a manobra enviesada na Emenda Constitucional nº 14/1996, que, ao assegurar recursos exclusivamente para o ensino fundamental, relegou o Ensino Médio e a Educação Profissional aos financiamentos estrangeiros.

Os compromissos do governo FHC com os ideais neoliberais formalizaram-se no Plano Decenal de Educação para Todos, elaborado pelo MEC para a década de 1993 a 2003. Os ideais contidos no referido plano emanaram da Unesco, do Unicef, do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e do Banco Mundial,

baseados nas resoluções da Conferência Mundial de Educação para Todos, de Jomtien (1990). Segundo Menezes e Santos (2001), o plano decenal formalizou a aceitação do governo brasileiro em relação às estratégias formuladas no âmbito internacional acerca das recomendações para a melhoria da educação fundamental.

Menezes e Santos (2001) ressaltam que o plano decenal foi apresentado em Nova Delhi, na Índia, sob a orientação do Unicef e do Banco Mundial num encontro que reuniu organizações internacionais e nove países em desenvolvimento, considerados mais populosos (Tailândia, Brasil, México, Índia, Paquistão, Bangladesh, Egito, Nigéria e Indonésia) onde se deu a aprovação do Plano Decenal com a proposta de formação por “competências” para a inserção no mercado de trabalho.

Evidencia-se que a base legal não atenuou a crise, pois os desgastes do Decreto nº 2.208/97 e a descontinuidade das políticas públicas permaneceram, o que convergiu cada vez mais para os elevados índices de evasão, de abandono escolar e de repetência. A realidade educacional denunciava a exclusão da aprendizagem e a legitimação do fracasso escolar.

De acordo com Frigotto (2011), dada a realidade brasileira no início dos anos 2000, tornava-se urgente a ruptura do dualismo e a melhoria da qualidade educacional com políticas de intervenção estrutural. O autor assevera em sua análise sobre o aporte legal do período pós LDB, que os instrumentos guiadores da política educacional neste período priorizaram os interesses capitalistas e não as potencialidades humanas. Assim, atribui o fracasso escolar aos governos desenvolvimentistas, afirmando que as forças políticas conservadoras assumiram o poder na década de 1990 determinadas a vender o patrimônio público, aplicar as teses neoliberais na economia e fazer a reforma educacional em favor da cultura neoliberal.

O contexto expressava a taxa de escolaridade líquida do Ensino Médio brasileiro como uma das mais baixas da América Latina, em torno de 50,9%, o que significava um enorme desafio para a universalização do ensino. Diante do exposto, a melhoria educacional demandava investimentos nos campos econômico e político, o que ainda tem se caracterizado nos dias atuais como um desafio no sentido de fortalecer a luta contra o conservadorismo e os interesses da classe dominante (FRIGOTTO, 2011).

A trajetória histórica de 2003 a 2011 direcionou um novo olhar sobre a crise educacional brasileira. O país passou a ser governado pelo presidente Luiz Inácio Lula

da Silva, eleito diretamente pelo voto popular por meio do Partido dos Trabalhadores (PT).

Em 2003, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (SETEC/MEC) organizou diversas articulações com vários segmentos sociais, por meio de fóruns, programas, projetos e políticas voltados à educação na perspectiva de expandir a Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio.

O primeiro Seminário Nacional “Ensino Médio: Construção Política” priorizou a discussão sobre a realidade do Ensino Médio brasileiro; o segundo Seminário Nacional de Educação Profissional “Concepções, experiências, problemas e propostas” foi específico para a Educação Profissional e Tecnológica. Tais eventos deram origem ao documento publicado pelo MEC em 2004, intitulado “Proposta em discussão: Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica”, como aporte teórico para as ações que o seguiram.

A abertura para novas possibilidades no governo Lula veio com a aprovação do Decreto 5.154/2004, que revogou o Decreto nº 2.208/97, retomando assim, a possibilidade de articulação entre a educação geral e a Educação Profissional.

O Decreto 5.154/2004 resultou das manifestações contrárias à política de formação desenvolvida na década anterior baseada no conceito de “empregabilidade” pela via das “competências”, na flexibilização dos currículos, priorizando a redução do tempo formativo, dos custos e, principalmente, promovendo o esvaziamento do conhecimento para a agilidade da certificação. O referido decreto surgiu com a missão de solucionar os graves problemas educacionais, como também superar a divisão entre formação geral e formação profissional. Desta forma, fundamentou a publicação de vários documentos, bem como a realização de programas, projetos e ações a fim de superar a inversão estrutural da dualidade (KUENZER, 2010).

O Decreto 5.154/2004 retomou a discussão sobre a integração do Ensino Médio à Educação Profissional com a tentativa de superação do academicismo, da fragmentação e do tecnicismo. Esta proposta não se configurou ideal, mas caracterizou-se como um projeto que permitiu abertura para discutir o ensino unitário, politécnico e ou tecnológico, expandindo tímidos indicadores com poucas experiências (FRIGOTTO, 2011).

O Ministério da Educação disponibilizou três documentos basilares: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2013), por se tratar de uma

diretriz destinada a todos os níveis e modalidades de ensino; Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (publicadas em 2006 e atualizadas em 2010 por meio da Resolução CNE/CEB nº 4/2010) e atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação profissional Técnica de Nível Médio, conforme Resolução CNE/CEB nº 06/2012.

A análise de Frigotto (2011) sobre os rumos da educação nos anos pós-homologação do Decreto 5.154/2004 identifica avanços, porém segundo o autor faltou política que promovesse mudanças estruturais. As ações e políticas desenvolvidas evidenciaram que a educação continuou sem a condição devida para a realização de um projeto antagônico. No âmbito da Educação Profissional, Técnica e Tecnológica os debates se mantiveram priorizando a Educação Profissional somente na retórica. Sua função permaneceu inalterada com atendimento aos desvalidos e excluídos socialmente. Outro aspecto relevante diz respeito à atuação da iniciativa privada, que continuou com forte presença na oferta e com o desenvolvimento de ações pontuais.

No entendimento de Kuenzer (1997), o objetivo da Educação Profissional deveria ter focado em abrir alternativa para a força de trabalho da clientela com vida profissional ativa e poucas chances de voltar ao espaço escolar. Neste sentido, a Educação Profissional deveria permitir articulações entre o saber desenvolvido na prática do trabalho e o conhecimento necessário ao desenvolvimento deste, exigindo metodologias que atendam às características próprias do trabalhador adulto.

No decorrer da história da educação brasileira, as políticas públicas têm priorizado a Educação Profissional voltada às necessidades do mercado, mesmo quando propõe a sua integração ao Ensino Médio na Educação Básica. O modelo de integração do Ensino Médio com a Educação Profissional desenvolvido no contexto vigente apresenta características de ajustes à produção, por isso os estudantes são distanciados dos estudos acadêmicos, precipitam-se à informalidade ou ingressando precocemente na categoria assalariada. A consequência deste modelo tem resultado em redução de investimentos públicos na formação universitária, frente ao desestímulo estudantil por meio do discurso de que “nem todos são competentes para estudar” (KUENZER, 1997, p. 70).

A lógica empresarial, referente à oferta da educação profissional, se articulada num movimento contrário ao pensamento de Kuenzer (1997), haja vista a prioridade de manutenção da mão de obra excedente, em detrimento da inserção

profissional. O discurso empresarial postula o bem-estar, no entanto, sua materialidade se volta às necessidades do setor produtivo para assegurar a manutenção dos lucros.

O objetivo real do grupo empresarial é camuflado ideologicamente; a lógica empresarial se ofusca nas propostas de custos baixos, menor tempo formativo, agilidade para ingresso no mercado, incutindo ilusões que passam despercebidas ou pouco compreendidas na contemporaneidade.

O Decreto nº 5.154/04, especificamente sobre a articulação entre Ensino Médio e Educação Profissional, manteve em parte as mesmas determinações do Decreto 2.208/97 no que se refere à concomitância e aos cursos subsequentes. O destaque do Decreto nº 5.154/04 recaiu sobre a alternativa de articulação do Ensino Médio com a Educação Profissional e Técnica na perspectiva da formação integrada (FRIGOTTO; CIAVATA; RAMOS, 2005).

Porém, o impacto da integração do Ensino Médio com a Educação Profissional trazido pelo Decreto nº 5.154/04 já não se fazia mais interessante para algumas instituições, a exemplo dos CEFETs. Estes órgãos lutavam nesse momento pela sua transformação em faculdades com o intuito de avançar na oferta do ensino superior.

Outra observação pertinente em relação ao mencionado decreto diz respeito às DCNEB (2010) e as DCNEM (2012). Estas não conseguiram romper o controle exercido pelos ideais neoconservadores e não trouxeram novidades ou efetivas mudanças aos processos de ensino. Diante das críticas realizadas às diretrizes anteriores esperava-se uma reorganização nos marcos de ensino.

Os acréscimos trazidos na atualização das diretrizes dizem respeito somente à Lei Nº 11.741/08, que tratou da integração entre o Ensino Médio e a Educação Profissional, e a Lei Nº 11.494/2007, que dispôs recursos para a educação básica, criando o FUNDEB em substituição ao FUNDEF, fundamentado legalmente na Emenda Constitucional nº 59/2009.

Conforme Moehlecke (2012), as DCNEM foram atualizadas num momento motivador de oferta do Ensino Médio, diferentemente do contexto de estagnação vivenciado pela última etapa da educação básica nos anos 2000. O contexto político e o cenário educacional traduziram circunstâncias novas completamente distintas do contexto vivenciado na década considerada perdida para o Ensino Médio (KUENZER, 2010).

A crítica de Moehlecke (2012) recai sobre o sentido de novas diretrizes com a mesma estrutura das décadas anteriores. Em sua análise, destacou a falta de identidade específica para o Ensino Médio, além da inadequação da estrutura necessária às mudanças sociais. Com base na autora, as diretrizes não possibilitaram um currículo integrado, além da parca autonomia para definição do currículo por parte das escolas. Sua análise destaca, ainda, a subordinação da educação ao mercado de trabalho com a manutenção da ênfase na flexibilização do currículo e na avaliação baseada no modelo de competências. Neste sentido, chegou à conclusão de que o termo “flexibilização” utilizado nas diretrizes de 1998 foi somente substituído pela expressão “diversidade”.

Com relação às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, o Parecer CNE/CEB Nº 11/2012 de normatização das Diretrizes para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, destacou como relevantes as alterações promovidas na LDB por meio da Lei 11.741/2008, que incorporou os dispositivos do Decreto 5.154/2004.

Tais incorporações constam na seção IV-A da LDB, que trata sobre a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Inseriram-se quatro novos artigos, (36-A, 36-B, 36-C e 36-D), além do acréscimo no parágrafo do artigo 37 da seção V, que trata da Educação de Jovens e Adultos. Destarte alteração do Capítulo III do Título V sobre a “Educação Profissional Tecnológica” e a redação dos dispositivos dos artigos 39 a 42 da LDB.

As Diretrizes da Educação Profissional Tecnológica (2012) também seguiram alterações semelhantes às Diretrizes da Educação Básica (2010) e às Diretrizes Específicas para o Ensino Médio (2012). A novidade dos três documentos se apoia na proposição da Lei 11.741/2008. Os conselheiros registraram no Parecer CNE/CEB Nº 11/2012 o caráter de novas diretrizes em virtude dos aspectos legais observados no Decreto Nº 5.154/2004. No entendimento dos conselheiros, as DCNEM de 1998 se basearam nos distintivos legais do Decreto nº 2.208/97 e optaram por concluir que os referidos decretos foram implantados em circunstâncias políticas e econômicas diferenciadas, influenciando debates próprios sobre a matéria.

O CNE/CEB aportou princípios da Constituição Federal no artigo 6º, que assegura os direitos sociais, e no artigo 227, que destaca o direito à profissionalização entre os direitos fundamentais do cidadão brasileiro, para colocar a Educação Profissional Tecnológica no parecer como um direito inalienável do trabalhador, devendo este, portanto, obter o conhecimento para a sua inserção profissional.

Esse entendimento do Conselho se contrapõe à hipótese de Ferretti (2000), pois conforme o autor, as mudanças educacionais têm se voltado mais para a produção de um novo tipo de homem subordinado ao modo de produção capitalista do que efetivamente à sua preparação para o trabalho. A educação profissional é tencionada a continuar como uma política destinada à população de baixa escolaridade, de inserção social desfavorável, com perfil assistencialista. Desta forma, o decorrer do desenvolvimento da educação profissional segue marcado por avanços e recuos conforme atestado nos documentos oficiais (FERRETTI, 2000).

Dentre as principais tentativas de mudanças educacionais para a melhoria do Ensino Médio empreendidas pelo Ministério da Educação após 2004, destaco o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI). Lançado em 2009, na segunda gestão do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, o programa propôs um redesenho curricular do Ensino Médio com a finalidade de reorganizar a proposta pedagógica em atendimento às DCNEM/2012. A iniciativa enfrentou percalços financeiros, o que dificultou a sua consolidação logo na fase experimental (SANTOS, 2013).

O ProEMI foi proposto como estratégia para a universalização do Ensino Médio a fim de garantir aos jovens entre 15 e 17 anos a elevação da taxa de escolarização líquida de até 85%. O programa resultou da Emenda Constitucional nº 53/2006, que alterou o tempo de permanência escolar dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos e a determinação de programas suplementares para toda a Educação Básica.

As Diretrizes contidas na resolução do CNE/CEB Nº 02/2012, priorizaram a formação continuada dos professores e a elaboração de uma proposta pedagógica que redesenhasse o currículo em atendimento às necessidades do Ensino Médio.

Como instrumento de redesenho do currículo do Ensino Médio, o ProEMI ampliou a permanência do aluno com a oferta do ensino integral, o que incluiu novas atividades pedagógicas. Sua adesão se deu por meio de acordos de cooperação, competindo ao Ministério da Educação o apoio técnico e a liberação dos recursos financeiros conforme o convênio do Plano de Ações Articuladas (PAR/SIMEC).

As escolas aptas a participarem do ProEMI permaneceram subordinadas às Secretarias estaduais e condicionadas a elaborar a Proposta de Redesenho Curricular (PRC), atendendo a uma carga horária de 3.000 (três mil horas), sendo 2.400 horas para componentes obrigatórios e 600 horas de complementação com implantação de outras atividades de forma gradativa desde que contemplasse pelo menos cinco dos seguintes Campos de Integração Curricular (CIC): I - Acompanhamento Pedagógico (Língua

Portuguesa e Matemática); II - Iniciação Científica e Pesquisa; III - Mundo do Trabalho; IV - Línguas Adicionais/Estrangeiras; V - Cultura Corporal; VI - Produção e Fruição das Artes; VII - Comunicação, Uso de Mídias e Cultura Digital; VIII - Protagonismo Juvenil, sob as orientações técnicas da Secretaria da Educação Básica (SEB/MEC) e aprovação das Secretarias Estaduais de Educação (BRASIL, 2016).

A parceria do MEC com as Secretarias Estaduais de Educação tornou as escolas subservientes às normas do ProEMI, pois estas tinham que se enquadrar ao agrupamento que as definia como aptas ou inaptas à participação no programa. Nestas circunstâncias as escolas foram adequadas em três grupos: o grupo 1 constituiu-se das escolas pioneiras que participaram do programa em 2014; no grupo 2 ficaram as escolas com baixo nível socioeconômico, que não se enquadraram no grupo 1; e no grupo 3 as demais escolas por ordem de adesão (BRASIL, 2016).

Estudos apontam que o ProEMI é uma proposta inovadora, apresenta fundamentos de cooperação, direciona para uma formação integrada; no entanto, enfrenta dificuldades desde a implantação. Os repasses financeiros não foram feitos em tempo hábil, além de outros desafios burocráticos, o que atrasou a implantação e comprometeu a consolidação da proposta. A pesquisa de Santos (2013) evidenciou que os desafios puseram em dúvida uma avaliação mais positiva das escolas que protagonizaram o programa.

Diante da constatação de Santos (2013), as propostas desenvolvidas ao longo das reformas de Ensino Médio não têm assegurado qualidade aos processos de ensino e aprendizagem e vêm distanciando os jovens da universidade e das oportunidades de formação inclusiva para o trabalho.

As consequências da má qualidade parecem querer beneficiar sempre os rumos dos negócios, seja na exploração profissional do jovem ou na oferta do ensino na rede privada. As estatísticas têm apontado dados educacionais relevantes para empresários como um negócio lucrativo<sup>14</sup>, pois, de acordo com Freitas (2018), 12% dos jovens brasileiros estão no Ensino Médio privado. Este índice poderá se transformar em um negócio lucrativo. Empresários veem na demanda do Ensino Médio números atrativos, isto é, uma área de negócio a ser explorada, que poderá render lucros

---

<sup>14</sup> A má qualidade do Ensino público limita o perfil do egresso para a conquista de vaga nas Instituições de Ensino Superior (IES). Os estudantes são reduzidos a clientes devido à inexpressividade do rendimento escolar no ENEM. Diante do revés, os estudantes são movidos ao movimento *Reformador* – (Sistema defensor da formação alternativa baseada na desregulação, na competição e nas leis de mercado), (ZEICHNER, 2013).



extraordinários. Tem-se neste exemplo um teto de investimento acima de 80%, ou seja, um potencial de matrícula que poderá ser viabilizado com a transferência para a rede privada sob o controle das políticas públicas e/ou materiais e serviços (FREITAS, 2018).

O cenário da Educação Básica no Brasil é preocupante, especialmente, em face da Reforma atual voltada ao Ensino Médio. Editada pela Medida Provisória Nº 746/2016, a Reforma engendrada para o do Ensino Médio tem repercutido discussões controversas. Sua institucionalização com a Lei Nº 13.415/2017, inseriu limitações, imposições e reversos curriculares, além de conteúdos utilitaristas.

Sancionada no governo do presidente Michel Miguel Elias Temer Lulia<sup>15</sup>, a Lei Nº 13.415/2017 incorporou o discurso de resolução dos principais problemas do Ensino Médio, no sentido de amenizar a exclusão social dos jovens e suplantando a má qualidade do ensino, prometendo direcionar escolhas promissoras aos jovens nos percursos formativos, sob o argumento da qualificação rápida e bem sucedida para o mercado de trabalho.

Estes ideais da reforma vêm sendo veiculados pelas emissoras de largo alcance com forte apelo de imersão social sem, contudo, esclarecer as reais implicações destas mudanças na vida dos jovens brasileiros. Por meio da Lei Nº 13.415/2017, o governo alterou a Lei Nº 9.394/96, que estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional; bem como a Lei Nº 11.494/2007, de regulamentação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação-FUNDEB, a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), pelo Decreto-Lei Nº 5.452/1943; e o Decreto-Lei Nº 236/1967, para instituir a política de fomento à implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (BRASIL, 2017).

Nesse cenário, a reforma tem enfrentado fortes críticas e dividido os profissionais da educação em virtude das alterações curriculares e das consequências ao núcleo comum, como educação física, filosofia e sociologia. Mudanças que deverão ser materializadas com a Base Nacional Comum Curricular, em substituição às atuais Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN/MEC (BRASIL, 2012), com a determinação de unificação dos conteúdos.

---

<sup>15</sup> No cargo de Vice-Presidente, Michel Temer ascendeu ao poder por meio do Golpe de Estado, que deportou a Presidente eleita por voto direto, Dilma Vana Rousseff. O impeachment conduzido no Congresso Nacional sob a presidência do deputado Eduardo Cunha, decorreu de dezembro de 2015 ao mês de agosto de 2016, sob o argumento de Crime de Responsabilidade Fiscal amplamente midiaticizado como “pedaladas fiscais” (NOGUEIRA, 2016).

Desta forma, os discursos favoráveis à Educação Básica, ao Ensino Médio e à Educação Profissional não se coadunam para o fortalecimento inclusivo; tem se, fortalecido cada vez mais a política de educação profissional contingenciada na contradição (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005).

No tópico seguinte, apresento o Programa Brasil Profissionalizado (PBP), partindo da proposição nacional à realidade do Ceará. Enfoco o PBP para adentrar à Política de Educação Profissional cearense como um recorte investigativo e assim alcançar o objeto desta investigação, isto é, o Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT), desenvolvido nas Escolas Profissionais de tempo integral. No texto, discorro a motivação para a criação do PBP no cenário nacional, tomando por base os indicadores do Ensino Médio nesse período; apresento o aporte legal de implantação e operacionalização do Programa; discorro sobre os pilares de sustentação, o processo de adesão, os procedimentos e as orientações de como se deu a fase de implantação no Ceará e como se apresenta nos dias atuais a realidade cearense.

### 3.2 O PROGRAMA BRASIL PROFISSIONALIZADO NO BRASIL E NO CEARÁ

O Programa Brasil Profissionalizado (PBP), fundamentado na LDB, Lei Nº 9.394/96 e no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), resultou das ações empreendidas pelo Decreto 5.154/2004 e foi criado através do Decreto Federal nº 6.302/2007 com o propósito de ampliar a oferta de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional nos estados brasileiros para a melhoria dos baixos indicadores educacionais.

Implementado nacionalmente, o PBP acionou a Política de Educação Profissional, o que alcançou o Ceará. O Programa disponibilizou aos estados brasileiros, assistência financeira, apoio técnico e orientação pedagógica em atendimento à expansão da oferta do Ensino Médio Integrado a Educação Profissional, com a proposição de criação das Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEPs); neste texto, identificadas como Escolas Profissionais.

Até o ano de 2007, o estado do Ceará não disponibilizava de qualquer Escola de Ensino Médio em tempo Integral. O cenário estadual apresentava um quadro situacional semelhante à realidade nacional em relação aos indicadores do Ensino Médio, ou seja, expressava baixos índices educacionais em consequência das políticas excludentes desenvolvidas em décadas anteriores.

Após a implantação do PBP, por meio do Decreto nº 6.302/2007, foi projetado no contexto brasileiro um híbrido cenário para a expansão de vagas do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. No entanto, para os Institutos Federais esta proposta já não se constituía uma prioridade, visto que os Institutos Federais lutavam para avançar na oferta do Ensino Superior. Neste período, o governo Lula atendeu aos anseios dos referidos Institutos em relação à oferta do ensino superior e estendeu o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional aos estados brasileiros por meio de convênios. As circunstâncias favoráveis para esta parceria no Ceará se deram na primeira gestão do governador Cid Ferreira Gomes, a qual aconteceu concomitante à segunda gestão do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2007 - 2010).

O Decreto nº 6.302/2007 criou o PBP como atenuante dos principais desafios enfrentados em âmbito nacional. Assim, o PBP se projetou para uma proposta equacionadora das desigualdades sociais e educacionais no sentido de elevar a melhoria dos indicadores.

À época da proposição do PBP, o Brasil registrava a 12ª posição mundial do Produto Interno Bruto (PIB) entre os países mais ricos do mundo, ao mesmo tempo em que contrastava a 63ª posição no Índice de Desenvolvimento Humano (IDH). “Essa distância entre esses dois Brasis, o pobre e o rico [...]” clamava por ações interventivas de políticas estruturais que amenizassem a exclusão (CEARÁ, 2008, p. 08).

Os dados expressavam que o Ensino Médio no Brasil atingia somente 22% da população jovem, enquanto a Argentina contabilizava 51%, a Coreia do Sul em torno de 82% e os Estados Unidos chegavam a 91% (CEARÁ, 2008).

A delicada situação do Ensino Médio lançou o Brasil aos piores indicadores em âmbito internacional. O Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA)<sup>16</sup> de 2006 posicionou o Brasil em último lugar na avaliação de leitura, matemática e ciências dentre um conjunto de 41 países. Nessa época, o Brasil obteve o pior nível de desempenho (VIEIRA, 2007).

No panorama nacional pairavam diversas críticas em razão de políticas que promoviam a estagnação do Ensino Médio e a dualidade educacional ocasionada pelas últimas reformas. As mudanças empreendidas até então não só mantiveram os velhos

---

<sup>16</sup> O PISA desde o ano 2000 avalia mundialmente o desempenho escolar e é realizado a cada três anos sob a coordenação da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Ressalto que a última edição é de 2015, mas apresento os dados de 2006, pois esses compuseram o cenário de implantação do PBP no Ceará em 2007.

problemas do Ensino Médio como também agravaram a exclusão com os poucos resultados na aprendizagem.

Os desafios não se restringiam somente à dimensão pedagógica, mas à dimensão estrutural determinada pela contradição entre capital e trabalho. As políticas educacionais realizadas pós Lei Nº 9.394/1996 não favoreceram uma educação de qualidade aos que viviam da venda de sua força de trabalho (KUENZER, 2008). O Decreto Federal 2.208/1997 havia proibido o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional além dos prejuízos causados ao ensino público como um todo.

O baixo índice de acesso ao Ensino Médio, acrescido da distorção idade-série, além de evasão e reprovação escolar, comprometia o futuro dos jovens na faixa etária de 15 a 18 anos. As circunstâncias sinalizavam a urgência de uma política nacional que assegurasse 50 mil novas salas de aulas e a contratação de 500 mil novos professores em atendimento a demanda reprimida (CEARÁ, 2008).

Especificamente, em relação aos indicadores do Ceará, os dados do desempenho acadêmico dos estudantes cearenses<sup>17</sup>, detalhados por escola e por CREDE, revelaram o histórico situacional “crítico” ou “muito crítico”. Confirmando, assim, que a realidade cearense não se diferenciava da situação encontrada nos demais estados brasileiros, posto que os dados do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) ratificavam o inexpressível rendimento escolar, abaixo da média nacional e da meta estadual (CEARÁ, 2008). Considerando os *déficits* educacionais, o governo do Ceará agilizou a parceria com o governo federal, assegurando o projeto de intervenção destinado à melhoria dos indicadores educacionais do Ensino Médio.

Assim, o Programa Brasil Profissionalizado (PBP) expandiu a oferta do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional em vários estados brasileiros, possibilitando a curto e médio prazo recursos para investimentos. Na esfera federal, o PBP estabeleceu parcerias com outros programas e ações voltados à Educação Profissional, a exemplo do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), criado através da Lei Nº 12.513/2011, que objetivou expandir a oferta da Educação Profissional aos jovens, trabalhadores e beneficiários de programas de transferência de renda articulados a políticas distributivas (BRASIL, 2011).

---

<sup>17</sup> Os dados podem ser encontrados na série histórica disponibilizada no endereço eletrônico: <http://www.seduc.ce.gov.br/index.php/ouvidoria/62-avaliacao-educacional/spaece/5174-resultado-ensino-medio>.

O PBP manteve-se articulado aos estados, ao Distrito Federal, aos municípios brasileiros e a outras políticas setoriais vinculadas ao Ministério do Trabalho e Emprego (MTE)<sup>18</sup>, ao Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT)<sup>19</sup>, ao Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), ao Ministério da Saúde (MS), ao Ministério de Desenvolvimento, Indústria e Comércio (MDIC)<sup>20</sup>, entre outros (BRASIL, 2007).

Dentre as ações desenvolvidas concomitantemente com o PBP, o governo federal priorizou as seguintes: Programa Bolsa Família, considerado carro chefe do governo Luiz Inácio Lula da Silva, direcionado às famílias em situação de pobreza, com renda *per capita* de R\$ 60,00 a R\$120,00 ou extrema pobreza com renda mensal de até R\$ 60,00 por pessoa. A participação no programa exige das famílias beneficiadas a frequência escolar mínima de 85% dos estudantes de até 15 anos e a carteira de vacinação atualizada. Outra iniciativa foi o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI), voltado à criança e ao adolescente entre 7 (sete) e 15 (quinze) anos. O PETI conta com uma bolsa de R\$ 40,00 ao beneficiário que frequenta a escola. Abordo, ainda, o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), criado e destinado aos jovens com mais de 15 (quinze) anos, aos adultos e idosos que não foram alfabetizados na idade esperada. Este programa se articulou à Educação de Jovens e Adultos, em parceria com o Distrito Federal, estados e municípios por meio de repasse financeiro, permitindo a concessão de bolsas aos colaboradores-professores atuantes no programa.

Retomando o PBP, com fulcro no Decreto N° 6.302/2007, amparado constitucionalmente no artigo 84, incisos IV e VI, alínea “a” e o disposto nos artigos 35 ao 42 da Lei N° 9.394/96, o referido programa determinou em sua base legal ampliar e fortalecer o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional em parceria com o Distrito Federal e estados brasileiros por meio da assinatura de Convênios e Termos de Compromissos como parte integrante das ações do Plano de Ações Articuladas (PAR) do governo federal.

Desse modo, o PBP destinou recursos financeiros para a expansão da oferta do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e Tecnológica por meio da construção de novas unidades de ensino, ampliação e modernização de instalações existentes, aquisição de materiais pedagógicos, estruturação de laboratórios e formação de professores.

---

<sup>18</sup> Atual Ministério do Trabalho (MT).

<sup>19</sup> Atual Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCTIC).

<sup>20</sup> Ministério da Indústria, Comércio Exterior e Serviços (MICES).

O governo do Ceará, por meio de convênio, captou recursos financeiros em âmbito federal e investiu em estrutura física compatível com a funcionalidade da oferta de tempo integral. Concomitante aos investimentos nos equipamentos físicos e materiais, o governo proporcionou formação aos professores e gestores das escolas profissionais.

A íntegra do artigo 1º do Decreto Nº 6.302/2007 assegura que os investimentos do PBP objetivaram: I - expandir o atendimento e melhorar a qualidade da educação brasileira; II - desenvolver e reestruturar o Ensino Médio, de forma a combinar formação geral, científica e cultural com a formação profissional dos educandos; III - propiciar a articulação entre a escola e os arranjos produtivos locais e regionais; IV - fomentar a expansão da oferta de matrículas no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, pela rede pública de educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, inclusive na modalidade a distância; V - contribuir para a construção de novo modelo para o Ensino Médio fundado na articulação entre formação geral e educação profissional; VI - incentivar o retorno de jovens e adultos ao sistema escolar e proporcionar a elevação da escolaridade, a construção de novos itinerários formativos e a melhoria da qualidade do Ensino Médio, inclusive na modalidade de Educação de Jovens e Adultos; VII - fomentar a articulação entre a educação formal e a educação no ambiente de trabalho nas atividades de estágio e aprendizagem, na forma da legislação; e VIII - fomentar a oferta ordenada de cursos técnicos de nível médio (BRASIL, 2007).

O artigo 2º do mencionado decreto trata do aporte financeiro pertencente ao orçamento da União no sentido de garantir o apoio financeiro aos estados e ao Distrito Federal. Para tanto, os entes parceiros deveriam apresentar uma proposta em consonância com o “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”, conforme determinação do Decreto Nº 6.094, de 24 de abril de 2007. A proposta precisaria trazer o detalhamento dos projetos pedagógicos, o orçamento por item de dispêndio e o cronograma de atividades. Uma vez finalizada, a proposta é submetida à análise para recebimento de parecer técnico do Comitê Específico do Programa Brasil Profissionalizado conforme os critérios fixados pelo próprio Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

No artigo 5 do Decreto Nº 6.302/2007, parágrafo único, a proposta selecionada permanece condicionada a dotações orçamentárias do Ministério da Educação e ao FNDE, sendo o MEC responsável pela coordenação, acompanhamento,

monitoramento, supervisão e avaliação do programa e o FNDE pela execução financeira.

Nessas condições, dezoito (18) estados no ano de 2008 apresentaram propostas ao MEC/FNDE, porém nem todos conseguiram agilidade nos trâmites processuais para efetivação do convênio na primeira fase de implantação do PBP. Os dezoito estados que elaboraram e apresentaram propostas foram: Acre, Amapá, Bahia, Ceará, Maranhão, Mato Grosso do Sul, Paraíba, Pará, Pernambuco, Piauí, Paraná, Rio Grande do Norte, Roraima, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Sergipe, Tocantins e Mato Grosso.

Especificamente, na realidade do Ceará, os dados do site da União destacam o volume de recursos captados para investimentos na Política de Educação Profissional cearense para a expansão da oferta de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, conforme revela o quadro seguinte.

**Quadro 5 – Recursos financeiros disponibilizados pelo FNDE/MEC aos estados para a expansão da oferta de Ensino Médio Integrado a Educação Profissional**

| UF           | Formação e Recursos Pedagógicos (R\$) | Infraestrutura (R\$)  | Total (R\$)           |
|--------------|---------------------------------------|-----------------------|-----------------------|
| AC           | 3.273.414,03                          | -                     | 3.273.414,03          |
| AP           | 831.112,83                            | 3.937.130,36          | 4.768.243,19          |
| BA           | 5.238.058,97                          | 57.129.000,00         | 62.367.058,97         |
| CE           | 8.519.643,17                          | 115.721.923,75        | 124.241.566,92        |
| MA           | -                                     | 16.587.469,88         | 16.587.469,88         |
| MS           | 290.674,33                            | -                     | 290.674,33            |
| MT           | 7.310.020,00                          | 36.230.813,85         | 43.540.833,85         |
| PA           | 1.725.584,73                          | 16.500.587,73         | 18.226.172,46         |
| PB           | 6.465.198,00                          | 10.577.350,17         | 17.042.548,17         |
| PE           | 803.940,00                            | -                     | 803.940,00            |
| PI           | 3.419.540,70                          | -                     | 3.419.540,70          |
| PR           | 48.424.821,50                         | 77.807.959,84         | 126.232.781,34        |
| RN           | 886.442,99                            | 63.558.944,36         | 64.445.387,35         |
| RR           | 433.860,00                            | -                     | 433.860,00            |
| RS           | 10.096.912,32                         | 5.663.412,85          | 15.760.325,17         |
| SC           | 7.128.268,66                          | 10.425.447,31         | 17.553.715,97         |
| ES           | 871.624,33                            | -                     | 871.624,33            |
| TO           | 2.863.206,00                          | -                     | 2.863.206,00          |
| <b>Total</b> | <b>108.582.322,56</b>                 | <b>414.140.040,10</b> | <b>522.722.362,66</b> |

Fonte: Adaptado de <http://portal.mec.gov.br>

Os dados do Ministério da Educação (MEC) demonstram que o Ceará se destacou entre os estados brasileiros a conseguir maior volume de recursos para construção de novas unidades de ensino, sendo possivelmente, o que mais avançou na oferta de vagas. Uma vez atendidos os requisitos técnicos dos projetos em conformidade com o § 1º, incisos I ao III do artigo 3º, o Ceará avançou para a assinatura do convênio, garantindo recursos financeiros destinados à formação e recursos pedagógicos na

quantia de R\$ 8.519.643,17 e para infraestrutura de R\$115.721.923,75, totalizando o montante de R\$ 124.241.566,92.

Para tanto, o estado atendeu em tempo hábil às exigências contidas no artigo 3º do Decreto Nº 6.302/2007, que trata do detalhamento da proposta a ser apresentada ao Ministério da Educação e ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (MEC/FNDE).

A proposta cearense assegurou, na primeira fase, a construção de vinte (20) novas unidades escolares, beneficiando os municípios de Acaraú, Aurora, Beberibe, Guaraciaba do Norte, Hidrolândia, Icó, Ipu, Itaitinga, Juazeiro do Norte, Maracanaú, Massapê, Mauriti, Pedra Branca, Quixeramobim, Sobral, Tamboril, Tauá, Trairi, Tianguá e Várzea Alegre, além de três (3) ampliações e uma (1) reforma, e, posteriormente, avançou para noventa e uma (91) escolas com a oferta de cento e setenta (170) cursos.

O Ceará foi enquadrado no grupo dos seis estados que primeiro finalizaram a fase de expansão do Programa, quais sejam: Amapá, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná. Enquanto esses estados se encontravam na fase final de expansão, outros estados como Alagoas, Amazonas, Rondônia, Maranhão, Minas Gerais, Pará e São Paulo encontravam-se na fase inicial. Os processos de elaboração e apreciação das propostas a serem conveniadas trouxeram algumas diligências, o que atrasou os trâmites para alguns estados.

Os estados dispuseram de orientações publicadas pelo Ministério da Educação no Documento intitulado Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrado ao Ensino Médio (BRASIL, 2007b). Esta publicação teve como finalidade nortear o regime de colaboração entre o governo federal e os estados brasileiros, bem como orientar para a condução das ações setoriais a serem desenvolvidas nos estados, no distrito federal e nos municípios, respeitando as particularidades de cada sistema, a fim de tornar viável o Termo de Compromisso do PBP em conformidade com o Plano de Ações Articuladas (PAR) da Educação Básica.

O referido documento (BRASIL, 2007b) fundamentou-se legalmente na Constituição Federal de 1988, precisamente em seu artigo 211 e na Lei Nº 9.394/96, artigo 8º, ao dispor que: “A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração os sistemas de ensino”. Durante as assinaturas dos convênios, as peculiaridades de cada ente federado foram encaminhadas por leis complementares. Assim se deram as articulações para a elaboração do Plano Integrado



de Educação Profissional e Tecnológica (CEARÁ, 2008) coordenado pela SEDUC, junto ao Conselho Estadual de Educação e a Comissão de Educação da Assembleia Legislativa do Ceará.

Com a formalização do Plano Integrado de Educação Profissional e Tecnológica (CEARÁ, 2008) foram criadas as Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEPs) no âmbito da Secretaria de Educação, por meio da Lei Nº 14.273/2008. A referida lei assegurou a jornada profissional de tempo integral, criou cargos de gestão (direção e assessoramento superior) e de docência, definiu gratificações, como também a sistemática de seleção para ocupação dos cargos e o estabelecimento de gratificações atreladas ao desempenho dos profissionais (CEARÁ, 2008b).

O supramencionado Plano (CEARÁ, 2008) dispôs de uma abordagem macro para além da criação das EEEP, sendo composto por quatro eixos temáticos, abrangendo as potencialidades formativas cearenses, os desafios regionais e as perspectivas de desenvolvimento local e regional. Apresentou ainda um conjunto de diretrizes, ações e metas organizadas em um quadro sinóptico, com base nos Eixos Temáticos discutidos na Conferência Estadual de 2007. Nesta reflexão, situei somente os Eixos I e IV pela pertinência com a discussão.

O Eixo Temático I do referido Plano trata do Papel da Educação Profissional e Tecnológica para o Desenvolvimento Estadual e das Políticas de Inclusão Social. A diretriz para esse eixo propõe “ampliar a oferta de Educação Profissional e Tecnológica no estado do Ceará, priorizando a Educação Técnica Integrada ao Ensino Médio”, e como ação para essa diretriz, o Plano propõe “ampliar a oferta do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional nas áreas rural e urbana” (CEARÁ, 2008, p. 23).

O Eixo Temático IV dispõe sobre as Estratégias Operacionais de Desenvolvimento da Educação Profissional e Tecnológica. O Plano definiu a seguinte diretriz: “estimular a ampliação da oferta de Educação Profissional e Tecnológica no Estado do Ceará, priorizando a Educação Técnica Integrada ao Ensino Médio”. Para essa diretriz foram validadas as ações de “analisar os diagnósticos socioeconômicos e culturais da realidade estadual, a fim de subsidiar políticas de Educação Profissional Tecnológica” e “ampliar a oferta do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional nas áreas rural e urbana”. Como meta foi estabelecida a oferta de 560 matrículas de

Ensino Médio integrado ao ensino técnico em 2008; 1.920 em 2009 e 3.280 em 2010 (CEARÁ, 2008, p. 25).

O Plano ganhou notoriedade social após a criação da Lei Estadual nº 14.273/2008 (CEARÁ, 2008b), que postulou a construção de 150 EEEPs. O cronograma elaborado em 2008 previa a construção de 50 unidades até o final de 2009 e as demais unidades a serem construídas nos anos subsequentes.

No ano de 2008, ocasião do lançamento das escolas profissionais, foram inauguradas vinte e cinco unidades escolares, ofertando quatro cursos profissionais de nível técnico: Informática, Enfermagem, Guia de Turismo e Segurança do Trabalho, contemplando vinte municípios cearenses. Em 2009 foram entregues mais vinte e seis unidades. Decorridos dez anos da implantação, o ritmo de construção foi reduzindo em razão da escassez dos recursos financeiros disponibilizados pelo governo federal.

Com base nos dados fornecidos pela SEDUC, até março de 2019 existem 119 Escolas Estaduais de Educação profissional em funcionamento, ressaltando que as últimas escolas inauguradas são remanescentes de convênios firmados anteriormente com o governo federal (CEARÁ, 2019). As despesas com a aquisição de materiais, mobiliários e laboratórios estão sob a responsabilidade do tesouro estadual, haja vista a não continuidade de disponibilização de recursos por parte do governo federal. Conforme informações da Coordenadoria da Educação Profissional do Ceará, houve uma estagnação dos recursos para a continuidade dos investimentos no PBP, ficando, portanto, tudo a cargo do próprio estado. Observa-se que, no lugar de novas construções, o estado tem ampliado a diversidade de cursos para as unidades existentes.

Dos quatro cursos inicialmente ofertados, as escolas profissionais passaram a ofertar 53 cursos agrupados em 12 eixos do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (BRASIL, 2016b), conforme informações da Coordenadoria da Educação Profissional – COEDP/SEDUC.

O referido catálogo (BRASIL, 2016b) constitui-se de 12 (doze) Eixos e 112 (cento e doze) cursos. Sob a responsabilidade da Secretaria de Educação Profissional Tecnológica, o catálogo informa acerca da proposta formativa de cada curso, a carga horária mínima e a infraestrutura recomendada para o funcionamento dos cursos. É válido ressaltar que o primeiro Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT) é de 2008 (BRASIL, 2008). O quadro seguinte apresenta os eixos e os cursos ofertados pela SEDUC-CE.

**Quadro 6 – Resumo dos Eixos e Cursos da Educação Profissional do Ceará / SEDUC-CE (2017)**

| <b>Eixos Tecnológicos</b>                   | <b>Cursos</b>                                                                                                                                                |
|---------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Ambiente e Saúde</b>                     | Enfermagem, Estética, Massoterapia, Meio Ambiente, Nutrição e Dietética, Saúde Bucal.                                                                        |
| <b>Controle e Processos Industriais</b>     | Automação Industrial, Eletromecânica, Eletrotécnica, Manutenção Automotiva, Mecânica.                                                                        |
| <b>Desenvolvimento Educacional e Social</b> | Instrução de Libras – experimental, Secretaria Escolar, Tradução e Interpretação de Libras.                                                                  |
| <b>Gestão e Negócios</b>                    | Administração, Comércio, Contabilidade, Finanças, Logística, Secretariado, Transações Imobiliárias.                                                          |
| <b>Informação e Comunicação</b>             | Informática, Redes de Computadores.                                                                                                                          |
| <b>Infraestrutura</b>                       | Agrimensura, Desenho de Construção Civil, Edificações, Portos                                                                                                |
| <b>Produção Alimentícia</b>                 | Agroindústria.                                                                                                                                               |
| <b>Produção Cultural e Design</b>           | Design de Interiores, Gestão Cultural – experimental, Modelagem do Vestuário, Multimídia, Paisagismo, Produção de Áudio e Vídeo, Produção de Moda, Regência. |
| <b>Produção Industrial</b>                  | Biotecnologia, Fabricação Mecânica, Móveis, Petróleo e Gás, Química, Têxtil, Vestuário.                                                                      |
| <b>Recursos Naturais</b>                    | Agricultura (Floricultura), Agronegócio, Agropecuária, Aquicultura, Fruticultura, Mineração.                                                                 |
| <b>Segurança</b>                            | Segurança do Trabalho.                                                                                                                                       |
| <b>Turismo, Hospitalidade e Lazer</b>       | Eventos, Guia de Turismo, Hospedagem.                                                                                                                        |

Fonte: Elaboração com base em informações da Coordenadoria da Educação Profissional – COEDP/SEDUC.

Podemos verificar a pertinência dos catálogos de cursos por meio da análise feita por Machado (2010) sobre o Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia (BRASIL, 2006). De acordo com a autora, o referido catálogo se configura como uma estratégia inovadora no sentido de informar e orientar a população em geral sobre os percursos formativos, definindo o perfil profissional, a infraestrutura mínima requerida, o campo de atuação, o código de indicação em que a ocupação está inserida, as normas legais que embasam a profissão, as possibilidades de certificação intermediárias, de formação continuada em cursos de especialização técnica, de verticalização para cursos de graduação, a duração e as condições de funcionamento das formações, o que também se aplica ao Catálogo Nacional de Cursos Técnicos.

Machado (2010) classificou a organização de catálogos de cursos como uma inovação em virtude de ter organizado a oferta de cursos por área e por eixos tecnológicos, bem como a utilidade das informações para a comunidade em geral. A inserção do Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia em 2006 pelo Ministério da Educação considerou estratégias para favorecer a reestruturação disciplinar, evitando a inflexibilidade curricular em cursos que dialogam entre si. Também reduziu o número de eixos para melhor adequação dos processos formativos

industriais e buscou estabelecer um referencial comum às denominações dos cursos superiores em tecnologia.

Em se tratando do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT) (BRASIL, 2008), houve um trabalho coletivo entre os anos de 2007 e meados de 2008 para a sua elaboração, englobando especialistas, representantes dos sistemas de ensino dos estados, representantes do MEC e de outros órgãos do governo para a sua elaboração. Os estudos preliminares revelaram cerca de 2.800 denominações de cursos técnicos, que muitas vezes designavam perfis similares, o que dificultava a oferta, a orientação aos usuários e a formulação de políticas públicas.

A *expertise* do MEC com o documento de Cursos Superiores de Tecnologia foi fundamental para a elaboração do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos. Assim, buscando apresentar denominações adotadas para todo o Brasil, o catálogo de 2008 foi organizado em 12 eixos e em 185 cursos técnicos (BRASIL, 2016b). A edição do catálogo de 2016 é compreendida como “referencial para subsidiar o planejamento dos cursos e correspondentes qualificações profissionais e especializações técnicas de nível médio”, que se estruturou em 13 eixos e 227 cursos (BRASIL, 2016b, p. 8).

O quadro de professores que atuam nos cursos relacionados no catálogo nem sempre dispõe de formação adequada e de condições favoráveis ao trabalho docente profissional, que reflete diretamente na qualidade das formações. Em algumas circunstâncias locais, a funcionalidade dos cursos enfrenta problemas por diversas razões, dentre as quais: o distanciamento das oportunidades de trabalho e renda; a falta de condições operacionais, como instalações físicas deficitárias, ausência de materiais, falta de professores qualificados; dentre outros requisitos de natureza gestora, financeira ou administrativa. Estas implicações podem interferir diretamente na qualidade dos cursos, ocasionando sua manutenção ou suspensão.

Os cursos publicados no catálogo e ofertados aos estudantes das escolas profissionais do Ceará se constituem um reflexo dessa realidade, principalmente no que concerne ao nível de formação dos professores. Embora os cursos técnicos estejam alinhados ao Projeto Político Pedagógico (PPP), não necessariamente dialogam pedagogicamente com os professores da área técnica; em parte, por estes não disporem de carga horária suficiente e formação pedagógica.

Esse contraponto reforça a sobreposição curricular dos componentes comuns em relação aos Cursos Técnicos acentuados nos princípios filosóficos da Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE). Os princípios filosóficos do PPP, os

quais são inseridos na prática pedagógica, priorizam o protagonismo juvenil, a atitude empresarial e a corresponsabilidade social na formação dos estudantes.

As escolas receberam da SEDUC um PPP modelo para ser adaptado conforme sua realidade, contemplando elementos básicos da LDB 9.394/96 e referendado no Programa Brasil Profissionalizado, destacando o contexto histórico e político em nível nacional e estadual, situando as escolas como uma iniciativa favorável ao processo de ampliação do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. Em sua estrutura organizativa, o PPP contempla os marcos Situacional, Teórico e Operacional, destacando, ainda, a Visão, a Missão e os Valores da EEEP (CEARÁ, 2014b).

De acordo com informações do Relatório de Gestão – “O pensar e o fazer da educação profissional no Ceará 2008 – 2014”, o PPP das Escolas Estaduais de Educação Profissional,

Apresenta-se, assim, intimamente relacionado às diretrizes nacionais, normas, regulamentações e orientações curriculares e metodológicas originadas nos diversos níveis do sistema educacional, como também, às práticas e às necessidades dos vários sujeitos da comunidade escolar, que criam novas dinâmicas de trabalho e interferem nos rumos da escola e dos projetos educacionais em curso (CEARÁ, 2014b, p. 112).

Com efeito, o PPP das Escolas Estaduais de Educação Profissional é norteado pela Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE) do Instituto de Co-Responsabilidade pela Educação (ICE) sob a orientação das determinações legais vigentes, concernentes às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e Educação Profissional de Nível Técnico; aos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio; aos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional; às Matrizes de Referência do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará e ao Sistema de Avaliação da Educação Básica, em conformidade com os Decretos nº 5.154/2004 e nº 5.840/2006, as Resoluções CNE/CEB nº 01/2000, nº 01/2004, nº 01/2005, nº 03/2008, bem como as próprias diretrizes definidas no Projeto Pedagógico da Escola.

O currículo das escolas profissionais integrou o arcabouço de instrumentos reguladores e normativos a outros projetos de incentivo à melhoria dos indicadores, concomitantes aos componentes do núcleo comum e da base técnica, a exemplo da premiação de reconhecimento em Língua Portuguesa (325 pontos) e Matemática (350 pontos) na escala 0 a 500 pontos com base nos resultados do Sistema Permanente de

Avaliação da Educação Básica do Ceará. Na primeira edição, em 2008, foram contemplados 813 alunos; em 2009, houve um crescimento, passando ao quantitativo de 3.033 alunos; em 2010 os números chegaram a 4.320 estudantes e vêm se mantendo em ascensão<sup>21</sup>. Após sua criação em 2008, a premiação foi regulamentada pelas Leis 14.484, de 08 de outubro de 2009 e 14.691, de 30 de abril de 2012. (CEARÁ, 2015a).

A premiação por reconhecimento, na compreensão de Kuenzer (1997), não altera as estruturas excludentes ao longo da oferta do Ensino Médio. Ao analisar as propostas do Ensino Médio no período de 1932 a 1988, a referida autora constatou o caráter anacrônico e antidemocrático das políticas públicas destinadas à última etapa da Educação Básica. Em sua análise, denuncia a quebra do estatuto de equivalência como um impedimento do avanço educacional, considerando que o Ensino Médio se caracteriza como uma das etapas de ensino com mais deficiências desde a concepção, a estrutura e a forma de organização. Diante disso, conclui a autora, que os governos têm apresentado propostas pedagógicas confusas e de má qualidade para atender às reais necessidades da juventude. Por fim, Kuenzer (1997), enfatiza que não se trata de uma questão pedagógica, mas política.

Retomando a experiência de avaliação apoiada nos princípios da meritocracia, tendo por base os indicadores do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará, concordo com as ideias de Kuenzer (1997), por entender que a premiação não se constitui um elemento de transformação estrutural para a superação da dualidade escolar no Ensino Médio, haja vista que inclui estudantes em detrimento de outros.

Nesse sentido, a iniciativa de premiar os que obtêm os melhores resultados exclui os que mais fracassam; obviamente, os que mais precisam da escola. Isto não equaciona os indicadores; pelo contrário, só aprofunda as desigualdades de aprendizagem, uma vez que alcança minorias e exclui a maioria, distanciando cada vez mais os excluídos do exercício da cidadania e da qualificação para o trabalho.

Além do projeto de premiação do SPAECE analisado anteriormente, no site oficial da SEDUC/CE, na aba Educação Profissional, consta a diversificação dos projetos que são inseridos no currículo das escolas profissionais, disponíveis no Portal

---

<sup>21</sup> Os resultados podem ser conferidos no site da SEDUC, na seção Resultados do Ensino Médio, disponível em: [http://www.seduc.ce.gov.br/index.php/ouvidoria/62-avaliacao\\_educacional/spaace/5174-resultado-ensino-medio](http://www.seduc.ce.gov.br/index.php/ouvidoria/62-avaliacao_educacional/spaace/5174-resultado-ensino-medio)

SEDUC/2019. Dentre os principais projetos<sup>22</sup>, são destacados: E-Jovem, Círculo de Cultura, Projeto Miniempresa ou Projeto Junior, Curso de Alemão, Cidadania em parceria com a Associação Nacional dos Magistrados da Justiça do Trabalho – ANAMATRA, e Com.domínio.

Em 2016 foi implantado pela SEDUC um programa de formação tipo guarda-chuva, em parceria com o Instituto Ayrton Senna, com a finalidade de agregar parte destes projetos. Os convergentes ao Projeto Professor Diretor de Turma são: Mediação de Conflitos; Núcleo de Trabalho, Pesquisas e Práticas Sociais (NTPPS); Juventude em Ação; Gênero e sexualidade; Aprendizagem Cooperativa; Comunidade de aprendizagem e Atuação dos Psicólogos. Todos rumam ao interesse de trabalhar a potencialidade emocional dos estudantes para favorecer o sucesso escolar. Essa discussão será retomada no último capítulo da pesquisa quando será discutida a formação dos Professores Diretores de Turma nos dias atuais. Ao final do capítulo, aprofundo o Projeto Professor Diretor de Turma em razão de sua relevância para o todo pesquisado.

De acordo com Zeichner (2013), o quantitativo de projetos inseridos no cotidiano escolar interfere diretamente na formação estudantil e no fazer pedagógico dos professores. Em muitas situações os professores são conduzidos a desenvolvê-los sem a compreensão ou sem a formação adequada. Assim, a quantidade e o formato dos projetos requer análise crítica sobre a real intenção do movimento formativo, tomando por base alguns projetos alternativos e complementares inseridos nos processos de ensino.

Zeichner (2013), para ir mais além, questiona quem tem o controle de tais projetos, qual ideologia está por trás da formação direcionada aos professores para a implementação dos projetos, quais as reais implicações e consequências destes conteúdos na formação dos professores e estudantes. Alerta, ainda, para o aspecto da culpabilidade docente quando os projetos não alcançam a sua finalidade plena, validados pelos altos índices de exigências nos processos de avaliação de desempenho profissional.

---

<sup>22</sup> Os inúmeros projetos na escola emergem da pedagogia de competência. Retratos em outra face pedagógica, isto é, a pedagogia do aprender a aprender. A formação de competência deflagrada na década de 1990 volta-se para a satisfação de interesses privados, “guiada pela ênfase nas capacidades e competências que cada pessoa deve adquirir no mercado educacional para atingir uma melhor posição no mercado de trabalho.” (SAVIANI, 2007, p. 427).

Por fim, destaco do currículo das escolas profissionais, o Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT), tendo em vista a necessidade de apresentá-lo como sustentáculo essencial à investigação. Baseado na experiência de Portugal, o PPDT foi inserido nas escolas profissionais em 2008, com a finalidade de construir uma escola cidadã baseada nos princípios da razão e da emoção, visando à desmassificação do ensino, para assegurar a permanência com êxito escolar. A seguir, situo o projeto em sua realidade atual, trazendo indicadores estatísticos em alusão aos dez anos da implantação.

### 3.3 PROJETO PROFESSOR DIRETOR DE TURMA: CONEXÕES ENTRE O PROGRAMA BRASIL PROFISSIONALIZADO E O DIRETOR DE TURMA EM PORTUGAL

O Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT) foi inserido nas Escolas Estaduais de Educação Profissional em 2008, em decorrência da implantação do Programa Brasil Profissionalizado, que viabilizou a criação das escolas profissionais de tempo integral, favorecendo a ampliação da carga horária no Ensino Médio. A ampliação da carga horária permitiu a flexibilização curricular, o que facilitou a inserção de vários projetos, dentre eles, o PPDT, em apoio à rotina integral dos estudantes. O Projeto Professor Diretor de Turma foi criado especificamente para o estado do Ceará a partir de experiências vivenciadas nas escolas portuguesas.

A seguir, sistematizo a apresentação do PPDT, contendo breve histórico, características e objetivos, perfil profissional do Professor Diretor de Turma (PDT), organização do tempo mediante as tarefas a serem desenvolvidas, as atribuições do PDT nas ações administrativas e pedagógicas e a construção do dossiê da turma. Além destes elementos, sistematizo a realidade do projeto nos dias atuais, trazendo dados estatísticos baseados nas informações disponibilizadas pela Coordenadoria Estadual do PPDT/SEDUC em 2019. Não aprofundo nesta incursão o Fluxo Sistemático, de orientação<sup>23</sup> das ações do Professor Diretor de Turma, bem como os aspectos legais e

---

<sup>23</sup> Orientações das ações do Professor Diretor de Turma, da Gestão da sala de aula e da Gestão pedagógica são encontradas no Manual de Orientações das ações do Professor Diretor de Turma (CEARÁ, 2014).



normativos<sup>24</sup> estabelecidos pela SEDUC, em razão de priorizar a reflexão dos principais resultados refletidos a partir dos indicadores apresentados.

As informações a seguir sobre o PPDT foram extraídas do projeto original, apresentado por sua criadora, a professora Haidé Eunice Gonçalves Ferreira Leite, como um projeto que está assentado na razão e na emoção, que compreende o estudante como um ser que aprende, chora, ri, sente, frustra-se e se emociona.

As bases de sustentação para a desmassificação do ensino correspondentes à razão e à emoção estão associadas aos quatro pilares da Educação no Relatório de Delors (2012) previstos para o século XXI, quais sejam: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Conhecer se refere à aprendizagem de adquirir os instrumentos do conhecimento. Fazer se refere à formação para aplicação prática dos conhecimentos teóricos adquiridos. Conviver está ligado à atuação no campo das atitudes, ao caráter e aos valores contra o preconceito, aos desafios e as rivalidades. Ser se refere ao desenvolvimento do espírito, do corpo, da mente, da estética e das responsabilidades éticas.

O histórico do PPDT no Ceará data de 2007, trazido por intermédio da professora Maria Luiza Barbosa Chaves, introduzido inicialmente em três escolas municipais. No ano de 2008 compôs o currículo das escolas profissionais e em 2010 contemplou as demais escolas estaduais mediante proposta de adesão.

A caracterização do projeto está centrada na mediação do conhecimento sistematizado pelo aluno, aprofundando as relações entre alunos, professores, família e demais envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem, promovendo o desenvolvimento do trabalho cooperativo e oportunizando ao PDT o conhecimento da problemática do aluno, que interfere no cotidiano escolar. Nestas circunstâncias, o PDT passa a conhecer melhor seus alunos, projetos, anseios, desafios, perspectivas, dilemas, valores, interesses e atitudes.

O PPDT objetiva contribuir para o ambiente escolar ser acolhedor, melhorando as relações que envolvem todos que fazem a escola; alcançar o êxito escolar nas metas do ensino e da aprendizagem, diminuindo, conseqüentemente, as taxas de evasão e reprovação.

---

<sup>24</sup> Alguns aspectos normativos e atos legais do PPDT no âmbito institucional do Ceará são encontrados em Leite (2015).

Neste sentido, o PDT deve ser crítico, participativo, responsável, protagonista de experiências formativas, incentivador, prudente, capaz de proporcionar o encorajamento e a motivação para o enfrentamento dos processos de ensino e aprendizagem. Dentre as principais tarefas, compete ao PDT motivar os estudantes para o desempenho de suas funções, articular e coordenar o trabalho no Conselho de Classe, conhecer a legislação pertinente, de modo especial o estatuto estudantil, administrar bom relacionamento com a família e a comunidade educativa, gerenciar situações de conflitos, promover ambiente escolar favorecedor de aprendizagem para os alunos (SEDUC, 2014).

No início de cada ano o PDT deve realizar uma reunião com os pais e responsáveis para escolher até dois representantes de pais, os quais deverão atuar nas reuniões do Conselho de Classe no decorrer do ano letivo. Deve também organizar o dossiê da turma com a participação de todos os profissionais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem na escola a fim de obter um diagnóstico consistente da turma. A construção e a análise do dossiê tornam-se importantes, visto que desta análise partem os temas que comporão a Formação Cidadã dos alunos (SEDUC, 2014).

O dossiê da turma anteriormente era impresso e organizado em pastas A-Z e permanecia em armários disponíveis aos professores e demais profissionais da escola para eventuais consultas. Atualmente as informações são inseridas digitalmente no Sige Escola, com acesso restrito a população em geral, mas disponíveis aos professores e demais servidores da escola (SEDUC, 2017).

O PDT necessariamente tem que ser da base comum curricular e poderá atuar em até duas turmas, dedicando quatro horas semanais de sua carga horária ao projeto conforme a Portaria Estadual 1.169/2015.

A carga horária docente reservada ao PPDT anteriormente era de cinco horas, mas foi reduzida para quatro horas, divididas da seguinte forma: uma hora para as aulas da Formação Cidadã, uma hora para o acompanhamento/orientação individual do aluno, uma hora destinada às interlocuções com a família, pares (colegas professores) e núcleo gestor e uma hora para organização e análise do dossiê do aluno por turma (documentos com informações individuais de cada estudante que compõe a turma), informações estas atualizadas no Sige Escola (SEDUC, 2017).

A quinta hora do PPDT se destinava ao Estudo Orientado, envolvendo alunos monitores, serviços de orientação, apoio nas disciplinas conforme diagnósticos das reuniões intercalares e bimestrais e formação de grupos de estudos no contra turno

das aulas. Em razão da falta de espaço físico e outras dificuldades administrativas a proposta não se consolidou. Previsto para ser implantado gradativamente, o Estudo Orientado não se concretizou, pouquíssimas escolas conseguiram realizar. Assim também aconteceu com a garantia de um espaço para o PDT realizar suas tarefas, conforme orientações do projeto (SEDUC, 2017).

Os horários do PDT são publicados em um painel e expostos para os alunos e a quem interessar. Conforme o projeto, compete ao PDT as seguintes atribuições: apoiar atividades que envolvem a comunidade educativa, elaborar o dossiê da turma, articular junto ao núcleo gestor o Conselho de Turma e assegurar a participação de representantes de alunos (líder de sala) e dos pais, analisar o registro de faltas e o desempenho dos alunos nas disciplinas dos demais professores, analisar as atas de reunião do Conselho de Classe. Cabe ainda ao PDT orientar e acompanhar os alunos nos seguintes aspectos: adequação do plano de estudo; observação dos comportamentos em situações coletivas; conhecimento de interesses, atitudes, valores e hábitos; integração dos alunos na vida escolar; promoção do clima de liberdade para adaptação social, física e intelectual do aluno; atividades extracurriculares; atendimento a alunos com dificuldades ou acompanhamento especial; constituição do elo entre a família e a escola.

Pedagogicamente, o PDT deve atuar junto a seus pares e a coordenação pedagógica no sentido de fornecer as informações da turma, sobre comportamento, assiduidade e aproveitamento; discutir e definir estratégias com os demais professores para os processos de ensino e aprendizagem; coordenar relações interpessoais e intergrupais; fornecer informações aos pais da situação do aluno e comunicar a estes os horários de atendimento; convocar reunião para escolha de representantes de pais e líder de sala; propor atividades educativas de interação com a família e comunidade educativa para estreitamento das relações.

A atuação como PDT torna-se mais desafiadora em virtude da carga horária de trabalho no Projeto e no ensino, a quantidade de alunos nas turmas, o número de até duas turmas por ano, a rotatividade/itinerância dos professores pelas escolas e a ausência de outros profissionais de apoio para o enfrentamento de problemas mais graves juntos aos alunos.

Na sequência, situo o PPDT na perspectiva da SEDUC, trazendo os resultados destacados e os dados estatísticos pertinentes ao número de escolas participantes, quantidade de Professores Diretores de Turmas e o quantitativo de turmas

no decorrer dos últimos dez anos. Os números refletem indicadores de crescimento, como podem ser visualizados no quadro abaixo disponibilizado pela SEDUC.

**Quadro 7 – Dados Estatísticos de Adesão ao PPDT (2008 a 2017)**

| Ano  | Escolas | EP com PPDT | Esc. Regular com PPDT | Total ER/EP | Nº de PDT | Nº de Turma |
|------|---------|-------------|-----------------------|-------------|-----------|-------------|
| 2008 | 621     | 25          | 0                     | 25          | 93        | 93          |
| 2009 | 639     | 51          | 0                     | 51          | 264       | 264         |
| 2010 | 642     | 59          | 444                   | 503         | 2818      | 3.040       |
| 2011 | 672     | 67          | 463                   | 530         | 4661      | 4.918       |
| 2012 | 690     | 92          | 451                   | 543         | 4885      | 5.637       |
| 2013 | 687     | 97          | 470                   | 567         | 5574      | 6.204       |
| 2014 | 690     | 102         | 497                   | 599         | 6275      | 6.767       |
| 2015 | 705     | 112         | 510                   | 622         | 6777      | 7.514       |
| 2016 | 709     | 115         | 499                   | 614         | 4510      | 5.693       |
| 2017 | 623     | 116         | 507                   | 623         | 5.527     | 5.772       |
| 2018 | 625     | 119         | 506                   | 625         | 5.693     | 6.596       |

Fonte: Adaptado de SEDUC-CE (2019)

Os dados evidenciam que houve um acréscimo no número de escolas estaduais no decorrer da década. Os dados de 2015 a 2016 apontam um decréscimo no número de Professores Diretores de Turma, podendo ser justificado, em razão de um professor poder assumir mais de uma turma, tendo em vista o fato do número de turmas permanecer superior ao número de professores. De acordo com informações da Coordenadoria de Desenvolvimento da Escola e da Aprendizagem (CEARÁ, 2017), o PPDT tem auxiliado os estudantes no enfrentamento da rotina integral, classificada pelos alunos como intensa e cansativa.

Com base nas informações disponibilizadas pela SEDUC, em 2017, o PPDT em sua primeira década de existência, apresenta vários resultados, dentre os principais são destacados: fortalecimento de vínculo entre alunos, escola e família; melhoria da autoestima estudantil; redução dos índices de infrequência e abandono escolar; melhoria dos níveis intelectual e atitudinal dos estudantes; aperfeiçoamento da prática dos professores e fortalecimento da relação professor e aluno, sobretudo, em relação aos professores que são diretores de turma.

Na perspectiva da SEDUC, o PPDT é definido como uma tecnologia educacional favorecedora de uma escola que educa, baseada nos princípios da razão e da emoção, que tem como premissa a desmassificação do ensino, cujo foco consiste na permanência e no sucesso escolar do educando pela via da formação cidadã (CEARÁ, 2014).

A prática pedagógica do PPDT se apresenta diversificada e demanda os seguintes aspectos: organização de dossiê escolar da turma, estruturado a partir de informações úteis às práticas pedagógicas, servindo como diagnóstico sobre a realidade estudantil; disponibiliza a formação para a cidadania, priorizando valores, atitudes e comportamentos de forma a contribuir para a formação estudantil articulada a temas transversais; abordagem da dimensão transversal e interdisciplinar, permitindo a reflexão e a ressignificação dos pilares educacionais – ser, fazer, conhecer e conviver – na relação entre professores e alunos (CEARÁ, 2017).

Outro aspecto relevante na perspectiva da SEDUC em relação à prática pedagógica diz respeito ao Conselho de Turma, órgão colegiado que age a partir das informações diagnosticadas na turma, planeja atividades, executa e avalia práticas pedagógicas direcionadas ao desempenho acadêmico dos estudantes. Por fim, há o atendimento aos pais e responsáveis, através da parceria que tem fomentado ações colaborativas entre a família e a escola, com vistas à melhoria dos indicadores de aprendizagem. Este trabalho acontece de forma articulada com o mapeamento de sala e tem funcionado como intervenção pedagógica na gestão de sala de aula, contribuindo para a desmassificação do ensino e auxiliando os estudantes em seu desempenho escolar (CEARÁ, 2014).

Mesmo com a redução de uma hora/aula, a coordenação estadual do PPDT não admitiu prejuízo ao projeto; este tem seguido os trâmites normais, proporcionando adequado atendimento à clientela estudantil, sobretudo aos estudantes em vulnerabilidade social. Neste sentido, pesquisas têm corroborado a contribuição do PPDT na redução da infrequência escolar, com base nos indicativos dos registros de controle da evasão e da repetência aferidos na infrequência escolar, vislumbrando-se melhoria na aprendizagem sob a liderança mediadora do Professor Diretor de Turma, (CLEMENTE; MENDES, 2013).

Os resultados do Projeto sobre as práticas educacionais, bem como o desempenho dos professores diretores de turma poderia alcançar maior eficácia se as condições pedagógicas fossem adequadas para o seu pleno desenvolvimento. O Projeto acontece em meio aos desafios do cotidiano escolar tais como: contratação temporária dos professores, ausência de incentivo financeiro (gratificação para o exercício do cargo); carga horária insuficiente para o desempenho das atividades; ausência de qualificação pedagógica; inexistência das políticas de assistência estudantil; *déficit* de salário por tempo de dedicação às funções do cargo; desvalorização da carreira; dentre

outras facetas que tornam precária as condições de trabalho no dia a dia, conforme foi possível registrar na observação.

As potencialidades que caracterizam os objetivos do Projeto poderiam ser mais bem fortalecidas se as condições de trabalho da educação brasileira priorizassem verdadeiramente a aprendizagem neste país.

Com o propósito de aprofundar a discussão, na sequência apresento o Dossiê do PPDT com as pesquisas acadêmicas do banco de dados da Capes, comprovando a especificidade do projeto no Ceará. Trago as entrevistas de colaboradores portugueses sobre a gênese de criação do PPDT para o Ceará e os pressupostos da concepção do diretor de turma em Portugal no entendimento da literatura teórica portuguesa.

Início o capítulo discorrendo como se deu o processo de articulação e constituição da atual proposta de Educação Profissional no Ceará a partir da institucionalização do Programa Brasil Profissionalizado. Sistematizo as contribuições de professoras que atuaram na formação dos professores pioneiros das escolas profissionais em 2008. As informações coletadas por ocasião das entrevistas com as professoras formadoras oportunizaram a construção do modelo formativo experimentado no Ceará quando ocorreu a implantação das Escolas profissionais.

#### **4 DOSSIÊ DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO CEARÁ E DO PROJETO PROFESSOR DIRETOR DE TURMA: AS SEMENTES E O PLANTIO**

Neste capítulo, sistematizo informações sobre a realidade em que foram instituídas as Escolas Profissionais do Ceará na visão de atores que contribuíram com a materialização da proposta de criação das escolas. Distanciados uma década da implantação, os participantes voltaram-se ao recente passado e lançaram suas análises sobre as condições em que se deu a implantação das Escolas Profissionais à época.

Trata-se, portanto, de uma coletânea de informações sobre os meandros da Política de Educação Profissional do Ceará após o Programa Brasil Profissionalizado. Esta coletânea, denominada de Dossiê, teve como finalidade captar os principais elementos constituidores das Escolas Profissionais para a análise da profissionalidade dos Professores Diretores de Turma.

O Dossiê foi se constituindo na medida em que as informações foram se desvelando ao longo da investigação. O encadeamento das informações norteadas pela pesquisa científica retrata as nuances e o detalhamento dos caminhos percorridos para a materialidade da referida política. Destaco, deste modo, quais sementes e como estas foram selecionadas para o plantio dessa nova realidade.

Neste sentido, recorro mais uma vez à metáfora da Lavoura e correlaciono as “sementes” ao Programa Brasil profissionalizado e o “plantio” aos desdobramentos dessa nova realidade, incluindo neste texto as pesquisas acadêmicas dos portais de teses e dissertações, como também as contribuições teóricas de pesquisadores portugueses por ocasião de entrevistas realizadas na cidade de Braga/Portugal, em julho de 2017.

Na primeira parte do Dossiê abordo o processo de articulação para constituição da política de Educação Profissional no Ceará, menciono as instituições participantes e como se deram as articulações para elaboração do Plano Integrado de Educação Profissional e Tecnologia do Ceará, âncora da oferta da Educação Profissional (CEARÁ, 2008).

Situo o Programa Brasil Profissionalizado como um “divisor de águas” para a Educação Profissional do Ceará, uma vez que sua institucionalização elevou a oferta de vagas e proporcionou novas condições de trabalho conforme relatado na fala das professoras formadoras. Na sequência, introduzo as principais nuances do modelo de formação deflagrado com os gestores e professores das Escolas Profissionais em 2008.

Nesta reflexão posiciono a formação dos gestores e dos professores como a “largada” para a materialidade das Escolas Profissionais.

Na composição do Estado da Produção Acadêmica sobre a Educação Profissional e o PPDT, apresento os fundamentos filosóficos que embasaram o Projeto Professor Diretor de Turma no Ceará e os pressupostos que regem o Diretor de Turma em Portugal, com fundamento nas informações coletadas em Portugal, na cidade de Braga. Arremato as informações dos entrevistados com uma breve reflexão teórica da literatura portuguesa, incluindo análises de pesquisas recentes sobre o Diretor de Turma no contexto português.

Por fim, destaco no Dossiê as pesquisas do banco de dados da CAPES, momento em que engendro a relevância da tese no encontro com a pesquisa em desenvolvimento. No mapeamento dos trabalhos sobre o PPDT e a Educação Profissional evidencio a escassez de produções. As pesquisas analisadas confirmaram maior número de trabalhos do PPDT ligados às escolas regulares, expondo, portanto, a carência de pesquisas do PPDT nas escolas profissionais, uma vez que foram as escolas profissionais as principais acionadoras do Projeto Professor Diretor de Turma na rede estadual cearense.

O alcance destes resultados só foi possível devido à praticidade da rede mundial de computadores, com o acesso às informações pelo meio cibernético e a atualização sistemática dos bancos de dados. Busquei coletar pesquisas sobre o Projeto Professor Diretor de Turma com o intuito de cercar o problema estudado. Neste tópico, abordo o caminho percorrido, como se deu a coleta dos trabalhos na plataforma CAPES e no Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal (RCAAP); descrevo os procedimentos metodológicos e as tendências investigativas dos estudos analisados.

Na sequência dos tópicos abaixo, discorro sobre os elementos principais que compuseram as descobertas estruturantes do Dossiê, iniciando pela guinada da Educação Profissional por meio da institucionalização do Programa Brasil Profissionalizado. A construção dos tópicos a seguir se deu a partir das respostas das professoras formadoras, identificadas neste estudo como Gameleira, Araucária, Acácia e Guapeba, conforme detalhado na metodologia e presente no roteiro de entrevista do Apêndice “B”, bem como as contribuições dos professores colaboradores portugueses, que receberam a identificação de Ipê e Jequitibá.



#### 4.1 O DIVISOR DE ÁGUAS: A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO CEARÁ APÓS O PROGRAMA BRASIL PROFISSIONALIZADO

Nos últimos dez anos a Secretaria de Educação do Estado do Ceará tem apresentado os indicadores educacionais do estado, enfatizando os resultados das Escolas Estaduais de Educação Profissional como política que tem melhorado as estatísticas educacionais no Ensino Médio.

Até o ano de 2007 não havia em funcionamento na Secretaria de Educação do Ceará escolas de Ensino Médio de tempo integral com a oferta de cursos técnicos voltados à qualificação profissional. Em 2008, o governo cearense motivado pelo Programa Brasil Profissionalizado mobilizou entidades, articulou educadores, servidores e representantes da sociedade civil para a realização de Conferências Regionais e a culminância da Conferência Estadual de Educação que validou o Plano Integrado de Educação Profissional e Tecnológica do Estado do Ceará com as metas e as ações voltadas à Educação Profissional. Dentre as metas e as ações, destaco a criação das Escolas Profissionais como marco de visibilidade da política desenvolvida no Ceará.

A constituição desta realidade envolveu discussões com diversas temáticas: escola, emprego, educação, trabalho, formação e profissão, dentre outros assuntos de relevância para o debate. O processo de articulação e mobilização contou com representantes de entidades, a exemplo do Serviço Nacional da Indústria (SENAI), Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte (SENAT), Instituto Centro de Ensino Tecnológico (CENTEC), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade Estadual do Ceará (UECE), Secretaria da Ciência, Tecnologia e Educação Superior (SECITECE), dentre outras.

Foram realizadas doze Audiências Públicas, doze Conferências Regionais, sete Encontros Temáticos e algumas Oficinas e Reuniões com a imprensa televisiva e radiofônica, além de comunicações oficiais enviadas aos servidores da SEDUC e aos gestores das escolas públicas, no sentido de ampliar o debate (CEARÁ, 2007).

As mobilizações culminaram com a Conferência Estadual de Educação Profissional e Tecnológica realizada no final de 2007, que objetivou validar o conjunto de diretrizes e metas que originaram o Plano Integrado de Educação Profissional e Tecnológica do Estado do Ceará (2008), mencionado anteriormente. Plano este, de

caráter estrutural, que contemplou potencialidades formativas do território cearense e materializou as Escolas Profissionais previstas para o triênio 2008 - 2010.

Deflagrava-se então, no estado do Ceará, em 2008, o Programa Brasil Profissionalizado, demarcando um novo currículo para o Ensino Médio acostado à Educação Profissional, como tentativa de superação dos baixos indicadores fortemente criticados pelo academicismo e pela fragmentação. As professoras formadoras entrevistadas relataram como se deu a Política de Educação Profissional no Ceará. Abaixo, apresento um excerto do depoimento de uma delas:

Num contexto extremamente complicado de muitas disputas, seja porque o próprio currículo traz muito isso, território contestável em torno da hegemonia dos projetos que se colocavam e também porque era uma experiência muito nova para o estado do Ceará. Não tinha nada que pudesse balizar, que pudesse servir como referência, era uma construção que iniciava ali e tudo teria que ser construído a partir dali. (Araucária).

As professoras formadoras relataram que a iniciativa se deu em meio a muitos desafios, inexistência de material didático e pedagógico, ausência de um modelo para a elaboração dos projetos, faltava clareza por parte dos municípios para informar as demandas dos cursos. As respostas dos municípios não dialogavam com a realidade. Por isso, os quatro cursos criados inicialmente independeram do alinhamento com o mercado. Além destas questões, existia “Um cenário em que as escolas estavam com sérios problemas de evasão, há uns dez anos, tinha-se um cenário muito difícil” (Acaiacá).

Na visão da formadora Gameleira, a razão para se alcançar a criação das Escolas Estaduais de Educação Profissional começou bem atrás; iniciou-se na década de 1990 com as mudanças trazidas pela LDB Nº 9.394/96, pois nos parágrafos 39 a 42 da referida LDB encontra-se toda a ideologia que o governo desejava implantar à época. O Decreto Nº 2.208/1997 confirmava essa ideologia, descrevendo em quatro artigos a proibição de integração da Educação Profissional ao determinar a sua realização no sistema modular de apertar parafusos. A partir desse momento, a Educação Profissional deixou de ser regulamentada por nível e foi reduzida à condição de modalidade. As mudanças agravaram os indicadores educacionais da época, inserindo graves perdas à qualidade do ensino.

Freire (1984, p. 89) nos adverte sobre a lógica corporificada nas reformas educacionais, que tem mantido as desigualdades e as injustiças sociais ao longo da história, de tal modo que seria ingenuidade acreditar na revolução social por intermédio

das reformas educacionais: “Seria uma atitude ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que proporcionasse às classes dominadas perceber as injustiças sociais de maneira crítica”.

O raciocínio da Gameleira está alinhado ao pensamento de Freire (1984) ao destacar as reais intenções da Lei Nº 9.394/96, que engendrou a supremacia do capital nas políticas educacionais a serviço do projeto neoliberal deflagrado no Brasil na década de 1990. Essas implicações são próprias de uma sociedade contraditória (MOURA; LIMA FILHO; SILVA, 2015). Ao longo da história educacional tivemos uma educação marcada na dualidade: i) de um lado centra-se nas ciências, nas letras e nas artes, para as elites; ii) do outro lado, à instrumentalidade para o trabalho, destinada aos filhos da classe trabalhadora.

O Decreto Nº 2.208/97, com as proibições à Educação Profissional, foi revogado no governo do presidente Lula. Decorrida a revogação, passou a prevalecer o Decreto Nº 5.151/2004, trazendo outras perspectivas, inclusive o Programa Brasil Profissionalizado conforme as respostas de Araucária e Acaiacá ao comentarem sobre a criação das Escolas Estaduais de Educação Profissional no Ceará:

A educação profissional passava a ser vista com outro foco no cenário nacional, no contexto de Brasília. Principalmente, quando a educação profissional é erigida à condição de ser uma parceira fundamental no processo de desenvolvimento econômico. Portanto, já traz aí uma carga muito grande do economicismo que se introduz nos encaminhamentos, nos debates acerca da educação profissional (Araucária).

Sobre essa questão, Acaiacá é assertiva: “Tudo começou com recursos do Programa Brasil Profissionalizado em 2007”. O governo federal expandia a rede da Educação Profissional no Brasil com a parceria dos estados brasileiros. Na sequência, as professoras refletiram sobre os principais desafios do Ensino Médio integrado à Educação Profissional. A nova proposta desafiou os professores a construir um novo caminho entre as brechas possíveis do tecido social vigente no âmbito político e econômico.

A gente disfarçadamente tentava fazer os cursos sem olhar só para o mercado... de um lado se fazia a matriz curricular... do outro tinha o pessoal de Pernambuco com o modelo da Educação Profissional deles... havia um grande movimento com os empresários. Esse era o nosso grande desafio. Foi bem complicado; as pessoas da escola propedêutica queriam puxar pro seu lado, as da profissional pro seu. Foram muitas reuniões, muitos debates e um longo estudo do currículo (Gameleira).

O contexto nacional para a Educação Profissional tentava redirecionar os profissionais e as instituições. Percebe-se na fala da entrevistada a luta por uma formação adequada, necessária à construção de uma sociedade mais justa e mais inclusiva, contrastada aos interesses do desenvolvimento econômico, e evidenciando assim, heterogeneidade do currículo, do *status* dos formandos e das próprias instituições.

Essa heterogeneidade dos processos formativos, na compreensão de Machado (2008), requer um perfil docente para a Educação Profissional que permita a formação crítica dos alunos em relação ao mundo do trabalho, aos objetivos do sistema tecnológico, dentre os quais o processo de ensino evolui. Requer professores capazes de pensar a prática e o cotidiano como espaços de construção do conhecimento pela necessidade diária de responder ao desafio do contexto.

A entrevistada relatou ainda sobre a realidade do Ceará, pois à época se fazia seminário nos lugares mais sofisticados possíveis, citou como exemplo, o Hotel Vila Galé, um dos espaços físicos que sediou momentos de estudos em que se discutiam os textos de vários estudiosos, como Gramsci, Marx, dentre outros. Para a entrevistada, os estudos buscavam reflexões teóricas sobre o processo da própria formação docente na perspectiva de alcançar a dimensão ética e política do trabalho docente.

Além dos elementos destacados pela entrevistada, constitui um diferencial importante no perfil do docente a ser formado, o alicerce “[...] em bases científicas, nos conceitos e princípios das ciências da natureza, da matemática e das ciências humanas, presentes nas tecnologias e que fundamente suas opções estéticas e éticas e seu campo de atuação” (MACHADO, 2008, p. 17). O perfil profissional docente da educação profissional engloba especificidades da área pedagógica, dimensões próprias do planejamento, da organização, da gestão e da avaliação educacional, descrevendo práticas profissionais úteis ao processo de ensino e de aprendizagem, estabelecendo a diferença entre ensinar práticas e ensinar saberes sobre as práticas (MACHADO, 2008).

Percebe-se que tanto as discussões teóricas como a logística de integração do currículo à época foram desafiadoras conforme evidenciado no trecho: “tem sido desafiante discutir o currículo, tinha que se fazer a adequação curricular para a educação tecnológica e, acima de tudo, criar um formato que pudesse integrar os itinerários formativos” (Araucária), algo que nos dias atuais ainda desafia a área pedagógica.

A Matriz de formação das Escolas Profissionais assegura uma carga horária total de 2.620 horas para todos os cursos na área comum. A Matriz da área profissional

dispõe a carga horária em três formatos: 800h, 1000h e 1200h. Esse último é o caso do Curso de Agrimensura, um dos maiores da oferta. O modelo de curso mais aplicado na vivência prática das Escolas Profissionais se concentra no Eixo Gestão e Negócios, com 800 horas.

Além dessa carga horária da área comum e da área profissional, existe a carga horária própria do estágio. O padrão que o estado adotou para os estágios são 600 horas para o eixo da saúde e 400 horas para os demais cursos. Todos os estágios do eixo de saúde disponibilizam obrigatoriamente 50% da carga horária para a formação prática. Nos demais cursos a prática é de 25% do total da carga horária estabelecida.

Nos anos de 2017 e 2018, a SEDUC dividiu as horas do estágio, exceto para a saúde, da seguinte forma: das 400h para todos os cursos, 300h foram alocadas em campo e 100h destinadas à preparação e avaliação da imersão no estágio. Das 100h de imersão prática, 20 horas se destinam à preparação para a imersão no estágio, 60 horas para elaboração de um projeto focado no curso e voltado à comunidade e as outras 20h são destinadas à mediação. Conforme as informações da SEDUC, esta forma de divisão da carga horária do estágio tem sido bem avaliada pelas Escolas Profissionais.

O estágio inclui a concessão de bolsa para alguns alunos, com zero custo às empresas e elevado investimento do tesouro estadual. A bolsa inclui auxílio transporte e auxílio alimentação. A cada ano aumentam as turmas de estágio e, respectivamente, o número de estagiários, o que tem sido apontado como um dos desafios. Os alunos recebem uma quantia financeira no valor de R\$ 200,00 a R\$ 250,00, a cada cem horas de estágio cumpridas. Ao fechar o ciclo correspondente a 400 horas, cumprimento total da carga horária, o estagiário receberá o repouso remunerado. Significa dizer que chegou o momento da prestação de contas entre estagiário e governo. O estagiário comprovará a finalização do quantitativo de horas exigidas e o governo pagará os recursos financeiros pendentes.

Com base nos relatos da formadora Acaiacá, atualmente, a parceria com as empresas vem acontecendo de forma muito tranquila, mas nem sempre foi assim. Para que decorresse a realização do estágio nas primeiras turmas, a SEDUC teve que intervir junto a empresas para assegurar vagas aos estagiários no mercado. Retraídos, os empresários não tinham clareza do funcionamento das escolas profissionais. No ano seguinte, após as intervenções da SEDUC, o movimento foi inverso e as concedentes começaram a procurar a SEDUC. Concernente a estas intervenções da SEDUC, a

próxima fala revela o empenho do governo em deixar a sua marca na política da Educação Profissional cearense:

No último grande projeto dos estágios, o Cid Ferreira Gomes fez um grande movimento com os empresários. Botou muita gente naquele Centro de Convenções, fez um grande convênio com os empresários e a cada ano tinha um número x de alunos garantidos no estágio (Gameleira).

Atualmente, o estado conta aproximadamente com 20.000 mil concedentes. As empresas que procuram a SEDUC são orientadas a se dirigirem às escolas. Os estágios também acontecem em instituições públicas, como é o caso da saúde. Para tanto, os estagiários da área de saúde precisam ingressar no ensino médio com idade mínima de 14 anos, posto a exigência dos 16 anos para estagiar. Geralmente, os estagiários não ingressam em instituições públicas após concluírem o estágio; já as empresas, às vezes, absorvem os estudantes que apresentam diferencial de postura no estágio e uma formação qualificada no currículo.

O currículo dos estudantes é desenvolvido com professores efetivos e temporários, que são contratados em tempo integral para a rede com 200 horas destinadas à base comum, e, para a base complementar, são contratados profissionais técnicos por hora aula por meio do CENTEC.

De acordo com o relato de Acaiacá, a estratégia da SEDUC para reduzir a sobreposição do currículo é apostada no planejamento da escola e no balanceamento das 2.620 horas obrigatórias, conforme as necessidades dos cursos. Por exemplo, o Curso de Enfermagem requer mais horas na disciplina de Biologia em relação às demais áreas e, assim, sucessivamente conforme a realidade de cada curso. O desafio persiste porque os professores da área técnica não permanecem todos os horários na escola.

Com base nas palavras da formadora Acaiacá, alguns gestores até conseguem mobilização e articulação do planejamento como potencial de ação da integração, já outros gestores encontram dificuldades. Considerando as informações coletadas com as entrevistadas, a integração do currículo pouco caminhou pelas orientações da literatura, permaneceu mais no campo da discussão e houve pouquíssimos avanços na efetividade prática.

Durante as entrevistas, procurei ainda investigar como se deu a inserção do PPDT no currículo das Escolas Profissionais. De acordo com o relato de Araucária: “Diversos projetos iam se agregando. Na minha cabeça, eu penso como justaposição. São diversas coisas que vão se colocando lá para que essas coisas se ajustem”. Na

compreensão da entrevistada, o currículo não foi o fio condutor dos projetos; os projetos foram conduzindo as decisões do currículo. Gameleira relatou que: “O PPDT não se fez por adesão para as escolas profissionais, era obrigatório por que fazia parte da concepção da escola, como uma metodologia de gestão”.

Ainda sobre a inserção do PPDT nas Escolas Profissionais conversamos sobre as possíveis contribuições do PPDT para o currículo da base técnica e da base comum. Com base na fala da Acaiacá, existem alguns projetos que se ajudam mutuamente devido ao próprio conteúdo formativo: “Os cursos fixos, como o projeto de vida, mundo do trabalho, empreendedorismo, oficina de redação e formação para a cidadania, que está dentro do Projeto Diretor de Turma”, são alguns desses exemplos. Na compreensão da formadora Guapeba, a contribuição se dá pela formação e cidadania para as competências emocionais:

A SEDUC conheceu as competências emocionais através do Projeto Instituto Ayrton Senna. Desde 2015 era desenvolvido um projeto piloto chamado Senna. O Instituto começou a perceber o link com o PPDT, eles pretendiam não só trabalhar as potencialidades dos meninos, mas também incluir uma formação que desenvolvesse os estudantes emocionalmente e socialmente. (Guapeba).

As respostas das entrevistadas evidenciam a contribuição do PPDT no viés não dicotômico entre as áreas. Sinalizam para uma educação geral que busca não se separar da Educação Profissional onde se dá a preparação para o trabalho. Isto significa admitir a possibilidade formativa da área profissional sobre uma base científica de compreender a formação profissional como um lugar estratégico, enfocando o trabalho na sua particularidade histórica. Reconhecendo, portanto, a contribuição numa perspectiva ampla em que o currículo passa a ser construído no todo do processo. A formadora Araucária revelou informações relevantes por ter sido diretora escolar e vivenciado o PPDT na prática como gestora.

Eu vi que é um projeto que, apesar de trazer questões extremamente controversas como essa da organização, um atrás do outro, em filinha, ele traz uma possibilidade de escuta, de fala, de individualização dos sujeitos que estão ali massificados. Ele possibilita uma conversa daquele professor com o seu aluno. Ele possibilita que penetre mais no universo daquele aluno que passa oito horas, para que ele não seja apenas um número. Ele consegue trazer essa positividade (Araucária).

Na sequência, dialogamos sobre como foi pensado o perfil do egresso da Escola Estadual de Educação Profissional. De acordo com o depoimento da Araucária:

Havia um conflito entre os próprios professores, que diziam: “a gente não sabe; ora é pra formar para isso, ora é para formar pra outra”. Eu penso que a formação deve formar para a vida e a vida é que vai incluir essas situações de inserções do ingresso na sociedade. Aprisionar o currículo para fazer prova de Enem ou vestibular e para ingressar no mercado de trabalho não seria o melhor caminho a seguir. Penso o currículo para a vida, para uma inserção crítica e cidadã para o mundo; a inserção no trabalho vinha por consequência. (Araucária).

Acaiacá, por outro lado, acredita que “Os alunos se sentem contemplados por ter uma formação diferenciada, que possibilita ir mais além”. A professora formadora Gameleira defende que o ensino propedêutico e a educação profissional se entrelaçam, pois levam a uma abstração. Os conhecimentos que levam o estudante a desenvolver a área técnica poderão ajudá-los a passar no vestibular, uma vez que estes conhecimentos são retirados das ciências humanas: “O menino que aplica uma injeção ele tem toda uma ciência retirada... ele tem a parte técnica que ele pegou. Então esses conhecimentos vão levá-los a passar no vestibular”. A técnica que ele desenvolveu na aplicação da injeção, por exemplo, em sua compreensão o capacitaria em potencial para ser aprovado no ENEM ou no vestibular tradicional. A formadora Gameleira expressou na ocasião da entrevista que os professores ainda não conseguiram estabelecer essa relação entre o que se aprende na teoria e o que se vivencia na prática.

A integração curricular não é algo fácil de fazer. Não existe uma fórmula pronta a ser seguida, em que um professor termina para o outro começar o que deverá ser aprofundado e em que profundidade. Estas e outras questões continuarão desafiando a ciência pedagógica.

Uns avançam, outros param no meio do caminho, sem alcançar a interdisciplinaridade, a transversalidade, proposta inclusive pelo próprio mundo do trabalho, haja vista que “[...] As relações entre trabalho, emprego, escola e profissão são muito mais complexas do que se possa imaginar, por isso requerem um esforço de reflexão mais aprofundada” (MANFREDI, 2002, p. 31).

Na concepção de Manfredi (2002), as relações são mais complexas do que imaginamos. Estão para além de um cruzamento curricular, de uma aproximação de área, ou ainda da ação do planejamento. Precisamos dispender esforços intelectuais no desenvolvimento das potencialidades humanas, para que o ser humano seja libertado da ignorância que o aprisiona, rumo à dignidade de vida plena.

As entrevistas do primeiro bloco finalizaram com um diálogo sobre o balanço das Escolas Profissionais após os dez anos de sua implantação. Na ocasião da entrevista, Gameleira afirmou que a “escola profissional tem um projeto. É hoje um



grande concorrente para o IFCE. Nós perdemos alunos para a escola profissional. Chegamos à conclusão de que eles estão bem a frente de nós”.

A assertiva de Gameleira toma por base o comparativo de oferta das respectivas instituições. Na realidade do IFCE, os cursos são ofertados em quatro anos e nas Escolas Profissionais em três. Na visão da entrevistada, os estudantes preferem ganhar tempo para ingressar na universidade ou ir para o mercado de trabalho. No entendimento de Araucária:

É uma escola que vai trazer um diferencial, é uma escola que boa parte está instalada num equipamento que é modelo, que reúne excelentes condições para o trabalho pedagógico. É um projeto em que o aluno passa mais tempo na escola, em que ele tem a oportunidade de outras convivências, ele tem condição de desenvolver a sua identidade de jovem na relação com o outro, muito mais atenção até com o material, alimentação, do ponto de vista de oportunidade para esses jovens, até do ponto de vista de protagonizar em ENEM, em mercado de trabalho. Certamente, é uma experiência que fortalece, possibilita oportunidades.

Acaiacá destaca que: “Os resultados são muitos positivos. O balanço dos dez anos é positivo”. As entrevistadas vão além em seu entendimento e confirmam que o estado do Ceará conseguiu avançar no edital do PBP, pois em tempo hábil estruturou os projetos e abocanhou uma parcela significativa do recurso financeiro disponível para a respectiva finalidade.

Dentre as frentes empreendidas pela SEDUC com os recursos captados, destaquei a formação desenvolvida com os professores. Concomitante ao projeto de formação destinado a professores e gestores, outras ações foram desenvolvidas, como: construção de novas escolas, aquisição de equipamentos e materiais da escola, dos laboratórios, da biblioteca e adaptação de equipamentos físicos existentes.

Selecionei a formação dos professores pela estreita relação com o objeto da pesquisa, além do híbrido diálogo com a área de concentração do programa de doutoramento que respaldou a investigação. Assim, posiciono a formação como a largada para o funcionamento das escolas profissionais, conforme a visão dos atores envolvidos. Na sistematização das informações, discuto o modelo de formação desenvolvido com os professores, sinalizando o currículo escolar a ser desenvolvido com os alunos. No próximo tópico, continuarei a discussão, pormenorizando os acontecimentos de como se deu essa largada.

## 4.2 A LARGADA: A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES PARA ATUAÇÃO NAS ESCOLAS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

A largada, nesta reflexão, demarca o início da formação dos gestores para atuação nas Escolas Estaduais de Educação Profissional. A expressão largada nasceu da fala de uma das formadoras em alusão à formação como “o pontapé inicial” da política de Educação Profissional do Ceará, que se fez em várias frentes de trabalho, dentre as quais destaco a formação com os gestores e, posteriormente, a formação com os professores.

A formação proporcionada aos profissionais mencionados anteriormente trouxe simetria ao currículo escolar desenvolvido com os alunos do Ensino Médio no interior das Escolas Profissionais, conforme as informações evidenciadas no Roteiro “B” do bloco da formação nas entrevistas com as professoras formadoras.

As informações catalogadas neste tópico manifestaram a determinação da equipe que atuou decisivamente para a materialização da política, fortemente evidenciada no compromisso dos gestores da SEDUC, incluindo à época a Secretária Estadual de Educação, Izolda Cela (exerce atualmente o cargo de vice-governadora do Estado do Ceará: 2015-2018 e reeleita para 2019-2022) e o Secretário Adjunto Maurício Holanda. De acordo com o depoimento de Gameleira:

Izolda é muito inteligente, calma e de uma simplicidade incrível. É uma grande educadora do estado do Ceará, que nós ainda não reconhecemos, até porque ela faz questão de ficar por trás das cortinas. O Maurício já era assim, mais espantado, eles se completavam.

Desse modo, ao longo de sua fala, Gameleira destaca o compromisso das equipes e dos grupos de trabalhos, a exemplo da secretaria executiva, equipe do setor financeiro, coordenadoria da formação dos gestores, equipe que discutia o currículo e equipe que cuidava do controle das escolas, desde o material didático às reformas e construções.

Gameleira reconheceu o viés político do governador Cid Gomes, ao desenvolver uma política arrojada; no seu entendimento, essa foi a marca do governo. Para exemplificar o esforço da marca governamental, relatou sobre o evento de visibilidade política, realizado na Casa da Indústria, com a presença do diretor da Fiat, um dos empresários articuladores da proposta de Pernambuco, que foi proposta estruturada no meio empresarial de caráter internacional.

Gameleira cita que à época se tinha muito dinheiro; o próprio governador e sua equipe planejaram e executaram os investimentos. De acordo com a entrevistada, esse fato resultou no desmantelamento do Instituto CENTEC. Segundo Gameleira: “A marca dele [Cid Gomes] não podia ser confundida com a do CENTEC do Dr. Ariosto Holanda. Então, ele desprezou o CENTEC, que até hoje vive à míngua. Doou quase tudo e sucateou o restante”. A fala registra que a única alternativa do CENTEC foi a participação mínima de interlocutor na contratação de profissionais da área técnica para atuarem nas Escolas Profissionais. Tornou-se, portanto, um colaborador da política do estado ao invés de protagonizar os investimentos.

Tais elementos vieram à tona com a pergunta inicial do bloco sobre a formação. Araucária refletiu sobre como se constituiu a formação dos profissionais para atuação nas Escolas Profissionais. Segundo ela:

Naquele momento havia uma corrida, um foco do próprio governo, mas não existia uma discussão que pudesse dar lastro, dar sustentação ao projeto pedagógico das escolas. Daí as articulações da Secretaria de educação, trazendo uma experiência incrementada em Pernambuco embasada nos pressupostos da Tese no âmbito da fundação Odebrecht sob a coordenação da professora Tereza.

A experiência de Pernambuco articulava o currículo do Ensino Médio com a Educação Profissional. Conforme colocado por Araucária, a coordenadora de Pernambuco se voltou ao Ceará para realizar a política da área pedagógica. Segundo ela, naquele primeiro momento, a formação aconteceu voltada ao grupo dos gestores, centrou-se na TESE e visava ao alcance de resultados.

O modelo de referência utilizado no estado do Ceará foi o do Centro de Ensino Experimental (PROCENTRO), criado em 2002 por um grupo de empresários em Recife, no estado de Pernambuco. Em 2004, o PROCENTRO incorporou a TEO, que posteriormente foi adequada e denominada TESE, com a finalidade de inovar a gestão escolar do primeiro Centro de Ensino em Tempo Integral.

A experiência pernambucana foi amplamente veiculada pelos empresários como uma proposta exitosa capaz de revolucionar o Ensino Médio brasileiro no sentido de promover a superação de antigos problemas. Com base no próprio Manual Operacional (2005)<sup>25</sup>, a TESE foi desenhada para levar os conceitos gerenciais ao ambiente escolar e possibilitar que o gestor escolar avançasse em seus objetivos. A

---

<sup>25</sup> Manual do Grupo Empresarial Odebrecht, contém princípios, fundamentos e pressupostos da gestão empresarial para adaptação ao ambiente de gestão escolar.

lógica da TESE consiste em utilizar a experiência empresarial acumulada como uma ferramenta adequada à gestão escolar, em permanente diálogo com os Pilares da Educação Contemporânea (DELORS, 2012).

A experiência do PROCENTRO em Recife motivou a implantação do Centro de Ensino Experimental Escola Técnica do Agreste, em Bezerros, Pernambuco. Em seguida, houve outras implantações, de modo que em 2006, a TESE já se fazia presente em 18 Centros de Ensino em Tempo Integral, segundo informações do Manual Operacional.

O argumento preponderante à experiência pernambucana centrou-se no alcance da excelência do Ensino Médio público. Segundo os empresários, o Ensino Médio ofertado na rede pública se encontrava negligenciando a formação dos jovens brasileiros e não estabelecia a necessária relação entre a escolarização e a profissionalização.

A TESE passou a ser incorporada à rotina dos estudantes e dos professores com o propósito de auxiliar os jovens a elaborar o Projeto de Vida e como norte aos professores no Plano de Ação da Escola. A TESE foi apresentada como uma proposta “nova” para a juventude brasileira conforme disposto em seu Manual Operacional (2005) destinado às Escolas em Tempo Integral.

Analisei a TESE e concluí que seus princípios formativos reproduzem fielmente a concepção educacional tecnicista desenvolvida nos anos de 1970. Trata-se de uma abordagem sistêmica de ensino que se fundamenta na teoria behaviorista da aprendizagem. Esta prática é definida por uma atuação pedagógica rígida, controlada e dirigida pelo professor. O docente é um facilitador dos processos de ensino numa perspectiva estritamente técnica e limitada. A ação docente parte de uma estratégia planejada que demanda um detalhamento de ações programadas. Na concepção tecnicista, nos processos de ensino e aprendizagem, a ênfase recai sobre a tecnologia (MENEZES; SANTOS, 2001).

É preciso um esforço teórico-crítico para compreender a perspectiva desenvolvimentista e as reais intencionalidades dos fundamentos empresariais contidos na inovação tecnológica. O modelo de formação adotado pelo Ceará respaldou-se nos ideais formativos do mercado. A oferta integral inseriu os componentes da base técnica e com estes vieram a formação para assegurar desenvolvimento do educando

aprisionado nos fundamentos da lógica empresarial Odebrecht<sup>26</sup>, empresa de alcance internacional investigada na operação “Lava Jato”<sup>27</sup>.

A concepção de formação desenvolvida com gestores e professores das Escolas Profissionais fundamentou-se nos princípios e conceitos da Pedagogia de Resultados. Os princípios fundamentais da TESE inserem a “qualidade da educação” como um “negócio na escola”. Neste sentido, a proposta vende a ideia de desconstrução dos conceitos e paradigmas tradicionais, tecnicistas e prioriza o entendimento da aceitação e da prática ordenada para a obtenção e controle de resultados.

Conforme o Manual Operacional (2005), os conceitos principais da TESE se voltam para descentralização, disciplina, respeito e confiança, determinando posições claras entre líder e liderados dentro da organização escolar. Tal acepção reforça minha análise ao mencionar a categoria da mediação num processo eminentemente controlado com forte apelo mercantilista.

Dando continuidade ao bloco investigativo sobre a formação, indaguei sobre os critérios de seleção dos profissionais para atuação nas Escolas Profissionais. Sobre esse assunto, comentou Araucária:

A seleção dos gestores tinha como primeiro requisito para a pessoa poder participar da seleção precisaria estar afinada com essa filosofia de gestão. Ou seja, se ela tinha muita contestação... era eliminada do processo. Tinha que ser realmente alguém que pudesse incorporar, tinha que vestir a camisa da TESE, como eles chamavam. Os professores que se candidataram foram realmente os professores que se confessaram dispostos a fazer valer esses princípios na prática escolar. Foi colocado todo foco, todo peso da implantação nos princípios da TESE. (Araucária).

Percebe-se que os gestores foram estimulados a se debruçar sobre a TESE em atendimento à necessidade de incorporação de seus fundamentos. A formação se desenvolveu com estudos em três módulos. O Módulo I tratou do modelo conceitual e princípios aplicados à escola pública e de modo especial ao Ensino Médio. O Módulo II trouxe a discussão do Plano de Ação da escola focado no macroplanejamento. E, por último, o Módulo III se destinou a preparar os gestores sobre a operacionalização desde o Plano de Ação à finalização dos relatórios sobre aferição dos resultados.

---

<sup>26</sup> Presente em 23 países, a Odebrecht atua em negócios diversificados de engenharia e construção, indústria, no desenvolvimento e na operação de projetos de infraestrutura e energia.

<sup>27</sup> A “Lava Jato” em 2017 tornou-se a maior investigação sobre corrupção já realizada no Brasil. Iniciada com doleiros alcançou políticos de vários partidos, grandes empreiteiras e o desvelamento do esquema de corrupção na Petrobrás.

As premissas de formação estabelecem visão empresarial de responsabilização - Ciclos PDCA<sup>28</sup>, (**P**lan/**D**o/**C**heck/**A**ct) classificado como um método de gestão que visa controlar e conseguir resultados eficazes e confiáveis em uma organização. O PDCA se desenvolve em quatro etapas, planejar (Plan), executar (Do), verificar, avaliar (Check) e agir (Act).

A Tese parte de cinco premissas – Protagonismo Juvenil, Formação Continuada, Atitude Empresarial, Corresponsabilidade e Replicabilidade – que são compreendidas como base centralizadora do raciocínio e servem para demarcar os pontos de partida e de chegada para o alcance dos resultados esperados.

O Manual de Operacionalização (2005) orienta para uma formação estudantil direcionada à ação empreendedora. Portanto, a formação desenvolvida com os gestores e professores pautou-se nos fundamentos de “aprender” no sentido de internalizar os pressupostos da TESE para ensinar os alunos a aprender. Um dos conceitos destacados é o empreendedorismo para a responsabilidade social.

Na perspectiva da TESE diretores, coordenadores pedagógicos e professores são os principais responsáveis pelo Plano de Ação com as linhas estratégicas de sustentação das ações a serem desenvolvidas nas Escolas Profissionais sob as orientações contidas no manual da TESE, isto é, estratégia da responsabilização presente na pedagogia de resultados.

O conceito de responsabilidade social no mundo dos negócios, a exemplo de uma empresa consolidada no mercado, está relacionado à manifestação de compromisso com o bem comum. Este conceito uma vez adaptado aos princípios da TESE foi trabalhado com os profissionais do ponto de vista empresarial. O bem comum na perspectiva empresarial apresenta uma visão de mundo completamente inversa às necessidades da população mais pobre economicamente. Esta veiculação de que o bem comum no âmbito educacional impetrado pela lógica da TESE seria o ensino público de qualidade para os jovens brasileiros pela lógica empresarial impede a contraposição de um projeto transformador da arraigada estrutura social brasileira.

Os profissionais foram preparados para formar os estudantes de acordo com tais premissas na perspectiva de impulsionar os estudantes ao empreendedorismo. Desse

---

<sup>28</sup> Ciclo PDCA (*Plan, Do, Check e Action*), significa Planejar, Fazer, Avaliar e Agir/Refazer. O Ciclo gerencia os níveis de resultados do que é planejado e avaliado em busca de consolidar a política dos resultados esperados. A proposta PDCA foi desenvolvida na década de 1930 pelo físico e engenheiro Walter A. Shewhart, nos EUA.

modo, foram inseridos diversos projetos no currículo em complementação à carga horária de tempo integral.

Dialogamos ainda sobre as dificuldades encontradas na materialização da formação no cotidiano das escolas em relação aos profissionais. Sobre tal aspecto, segue a percepção de Araucária:

Naturalmente, vão começar acontecer os esgarçamentos... Porque era uma filosofia pra gestão empresarial, já está respaldada, sustentada numa referência, contradita a uma lógica, seus objetos, seus fins se enveredam por caminhos diferentes. E por outro lado, além dessa discrepância é um encaminhamento, é um referencial que não dá conta do aspecto pedagógico da escola. Não dá conta porque ele está focado na gestão e não conversa com a pedagogia. (Araucária).

O currículo das Escolas Profissionais nasceu na gênese da pedagogia do empreendedorismo<sup>29</sup> e do protagonismo juvenil<sup>30</sup>. O currículo de formação desenvolvido nas EEEP priorizou o modelo de competências e habilidades<sup>31</sup>, caracterizado pela qualificação para inserção no mercado de trabalho.

Por último, procurei investigar como vem acontecendo a logística da formação dos profissionais das escolas profissionais no momento atual (à época, 2018). Acaiacá assim respondeu:

As próprias CREDES vêm assumindo. O instituto Aliança está formando os coordenadores, algumas pessoas da SEDUC, de CREDES para que estes sejam multiplicadores. Esse conteúdo foi desenvolvido pelo instituto Aliança que é lá da Bahia. Sob encomenda nossa eles organizaram os conteúdos, os materiais, fizeram um acompanhamento inicial e permaneceram. Até o ano passado iam às escolas. Então, nós temos aqui Projeto de vida com 70 horas e Mundo do trabalho com 100. Eles tinham a *expertise* nisso. Formavam os professores todo ano por causa da rotatividade dos professores. (Acaiacá).

A rotatividade dos professores destacada na fala da formadora Acaiacá acontece em razão do elevado número de professores contratados temporariamente para atuar nas Escolas Profissionais. A contratação temporária acontece em três etapas: prova

---

<sup>29</sup> Empreendedorismo é um conceito que surgiu na França no século XVII e chegou ao Brasil nos anos de 1990; significa ter atitude empresarial. Empreender é um ato de transformação relacionado a novos negócios ou em negócios já em desenvolvimento (VALE, 2014).

<sup>30</sup> Protagonismo Juvenil significa conduzir o jovem à exatidão do raciocínio para o alcance dos resultados esperados. O jovem torna-se partícipe de todas as ações da escola e construtor de seu próprio projeto de vida, como uma das premissas (MANUAL OPERACIONAL, 2005).

<sup>31</sup> Competências e Habilidades. O conceito de competência é subjetivo e apresenta diversas interpretações e elevada complexidade em sua aplicação. De acordo com Fleury e Fleury (2001) é um saber agir responsável que é reconhecido pelos outros. Zarifian (2003) associou competência a iniciativa e a responsabilidade profissional. Habilidade é a desenvoltura de uma pessoa para fazer alguma coisa, pode ser compreendida como uma característica que auxilia um profissional a desenvolver determinada competência. A principal diferença entre competência e habilidade é que competência pode ser aprendida e a habilidade está correlacionada ao inatismo.

de conhecimento geral e específico, aula prática e análise de currículo. Os professores selecionados para as disciplinas do núcleo comum são contratados com a carga de 200h à disposição da escola. Já os profissionais da base técnica geralmente são contratados por hora aula, no mínimo 10 h/a e no máximo 44 h/a conforme a necessidade. Os professores das EEEPs contam com coordenações de cursos e outros suportes pedagógicos que também auxiliam a gestão: professor laboratorista<sup>32</sup>, Professor Diretor de Turma e professor de laboratório de informática educacional.

A formação sobre o empreendedorismo continua em parceria com o SEBRAE, que já acontece desde a criação das Escolas Profissionais no Ceará. Com base na fala da Acaiacá, a SEDUC

Absorveu o material que eles tinham já pronto. Só que não era uma linguagem adaptada para os jovens, era uma linguagem para quem vai abrir um negócio. Há uns dois ou três anos a gente conseguiu com eles a montagem de um material mais acessível à linguagem dos jovens, mas ainda não era o ideal. No próximo ano estamos organizando uma metodologia para a história dos *startups*, outro modelo que dialoga mais com o jovem empreendedor. (Acaiacá).

Conclui-se que a formação desenvolvida com os gestores e os professores, de um modo geral, enfrenta críticas, haja vista que no modelo neoliberal não há espaço para todo jovem empreender. Com o intuito de fechar o bloco de perguntas, estabeleci um comparativo entre os dois currículos integrados existentes na SEDUC destinados ao Ensino Médio.

A SEDUC dispõe de outro currículo integrado para o Ensino Médio. Em 2018, existiam em funcionamento 170 Escolas trabalhando nove tempos de aula no currículo básico e com a parte diversificada voltada às disciplinas eletivas, permitindo ao aluno a escolha da disciplina eletiva. Diante disso, dialogamos sobre esses dois currículos: encaminhamento para o mercado de trabalho e para a formação acadêmica. No entendimento de Acaiacá:

A maioria ingressa para a universidade. Muitos deles também ingressam no mercado de trabalho. A gente não tem ainda o produto final dessas iniciativas. Por que o primeiro ciclo se fecha agora. A ideia é que muitos continuem na universidade. A gente não tem estatísticas de quais cursos mais levam os estudantes para o mercado de trabalho. Mas sabendo que a maior

---

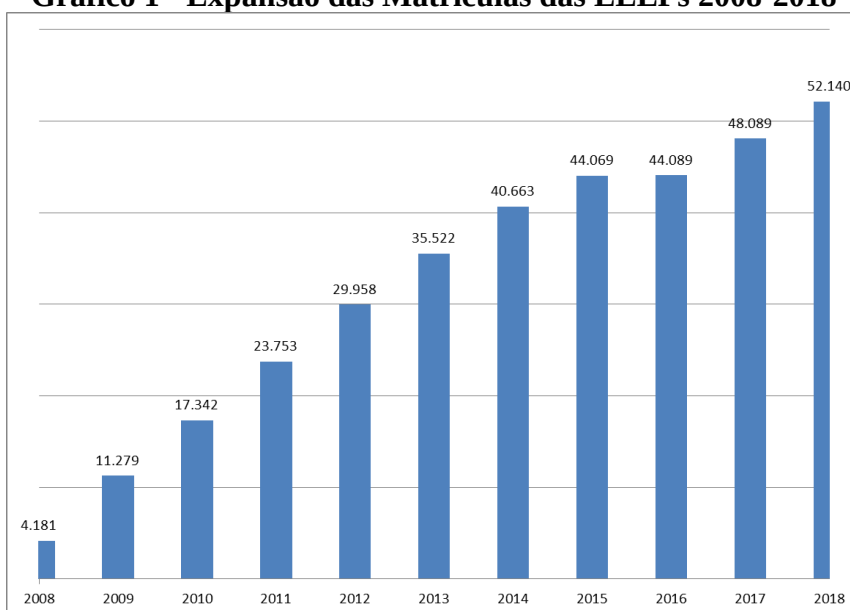
<sup>32</sup> Professor com formação na área de ciências (física, química ou biologia), lotado 40h no laboratório de ciências, com a função de coordenar e preparar aulas práticas com os professores da área, além de desenvolver projetos com os estudantes. Existe nas escolas regulares um professor lotado no laboratório de ciências, contudo o mesmo tem sua carga horária dividida: 20h em sala de aula e 20h no laboratório (CEARÁ, 2018).



oferta de Curso, inclui informática, enfermagem e administração, isto poderá representar maior volume de ingresso. Tem aluno que segue a mesma área e tem aluno que muda de área (Acaiacá).

Decorrida uma década da oferta curricular do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional no Ceará, os dados evidenciam que a implantação das escolas Profissionais em 2008 demarcou uma nova proposta formativa para o ensino médio, motivou a criação de um segundo currículo integral presente na rede pública hoje e acelerou o crescimento de matrícula especificamente o das escolas Profissionais, conforme observado no gráfico a seguir (CEARÁ, 2018):

**Gráfico 1 - Expansão das Matrículas das EEEP's 2008-2018**



Fonte: Elaborado pela autora.

Os números em ascendência no gráfico de matrícula sinalizam que a SEDUC atuou de forma sistemática para acelerar a expansão da oferta colocando novas escolas em funcionamento. A materialização da oferta contou com o apoio das CREDEs, distribuídas em todas as regiões que compreendem os 184 municípios do Ceará.

A seguir, a última parte do Dossiê integra as pesquisas mapeadas de portais de teses e dissertações e as contribuições de pesquisadores portugueses sobre o PPDT do Ceará e o Diretor de Turma de Portugal. As contribuições dos pesquisadores aprofundam as bases de sustentação dos respectivos projetos, dissertam sobre a concepção e princípios teóricos da proposta do Ceará, bem como os pressupostos que regem a experiência portuguesa.

#### 4.3 O ESTADO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE O PROJETO PROFESSOR DIRETOR DE TURMA

São inúmeras as possibilidades de aprendizagens na sociedade contemporânea. Convivemos no dia a dia com múltiplas informações através do acesso à rede mundial de computadores: mídias sociais, conectividade dos ciberespaços, plataformas de produção científica, portais de acesso livre, dentre outros meios de comunicação que compartilham informações (ALAVA, 2002).

Usufruindo desta praticidade, mapeei estudos do Projeto Professor Diretor de Turma conectada pela rede mundial de computadores através da internet. Inicialmente, acessei os portais dos seguintes bancos de dados: Universidade Estadual do Ceará (UECE); Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); Universidade Federal do Ceará (UFC); Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES) e o Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal (RCAAP).

O acesso me levou a perceber que os trabalhos de interesse da pesquisa se repetiram nos respectivos portais. Dentre os portais pesquisados o mais completo foi o portal da Capes. Mapeei trabalhos de interesse da pesquisa os quais compuseram as análises desta seção.

Inicialmente, me reporto às contribuições trazidas pela viagem feita à Cidade de Braga, em Portugal, em julho de 2017, que teve como propósito a realização de entrevistas com a professora Haidé Eunice Gonçalves Ferreira Leite, responsável pela criação e implantação do PPDT no Ceará e o professor Licínio Lima, da Universidade do Minho, pesquisador do Projeto Diretor de Turma em Portugal há mais de trinta anos.

Conforme Haidé Eunice Gonçalves Ferreira Leite nos informou durante a entrevista, o modelo português do Diretor de Turma está em vigor no país há mais de um século e a inspirou na elaboração do projeto cearense, no entanto, priorizou mudar o que mais lhe incomodou durante o período de sua atuação profissional nas escolas portuguesas. Decidiu quebrar a rigidez institucional e criar uma base de fortalecimento que envolvesse a tríade escola-família-comunidade, em contraposição à realidade administrativa-institucional do governo português.

Ao longo de sua existência em Portugal, o Diretor de Turma passou por diversas mudanças, inclusive em sua denominação. A nomenclatura do projeto foi se modificando de acordo com a conjuntura política e econômica do país. O termo inicial foi Diretor de Classe. Essa nomenclatura permaneceu durante toda a 1ª. República, compreendendo o período entre 1910 a 1926 (CASTRO, 1995). Decorrido esse período, sua continuidade foi assegurada em Portugal como uma política de governo durante o Estado Novo, estendendo-se de 1926 a 1936. No período de 1936 a 1947 ocorreu a consolidação da política educativa iniciada no Estado Novo; nasce então, a figura do Diretor de Ciclo. A partir da década de 1970 surgiu o termo Diretor de Turma, vigente nos dias atuais (CASTRO, 1995).

A versão idealizada por Haidé Gonçalves chegou ao Ceará em 2007, por meio da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), presidida à época pela professora Maria Luiza Barbosa Chaves e teve como finalidade acompanhar e orientar os estudantes em sua vida acadêmica junto à família e a gestão escolar (CEARÁ, 2011). Foi experimentado em 2007 em três escolas municipais, nas cidades de Madalena, Eusébio e Canindé. Em 2008, passou a integrar a proposta curricular das vinte e cinco primeiras Escolas Profissionais.

Haidé Gonçalves relatou que conheceu a professora Maria Luiza durante a realização de um Curso de Mestrado na Universidade do Minho, que contou com a participação de cinco professoras da Secretaria de Educação do Ceará (SEDUC). Desse contato, deu-se a sua vinda ao Ceará em 2007, a convite de Maria Luiza com o objetivo de participar de uma reunião da ANPAE, tendo como pauta a apresentação do PPDT para um grupo de gestores educacionais.

Conforme Haidé Gonçalves, o PPDT cearense foi denominado inicialmente “Projeto Gestão de Conflitos” em contraposição a proposta portuguesa e considerando os problemas relacionados à vulnerabilidade social da clientela estudantil brasileira. Por solicitação da então presidente da ANPAE, professora Maria Luiza, houve a alteração da denominação inicial, passando de “Projeto Gestão de Conflitos” para “Projeto Professor Diretor de Turma” em alusão à nomenclatura do Diretor de Turma das escolas portuguesas. Segundo Haidé, a professora Maria Luiza acreditava que esta mudança na nomenclatura traria credibilidade à identidade do PPDT. No entanto, a originalidade do projeto foi mantida, somente o nome foi alterado, mantendo-se intactos os fundamentos da razão e da emoção por entendê-los necessários ao enfrentamento da problemática

educacional brasileira. De acordo com Haidé tais fundamentos faltavam na proposta portuguesa e isso a inquietava.

Na compreensão de Haidé Gonçalves, o Diretor de Turma português se distancia dos princípios da razão e da emoção, o que desequilibra a atuação profissional docente e as possibilidades de sucesso nos processos de ensino e aprendizagem do cotidiano escolar. Tomando por base essa inquietação surgida de sua atuação no cotidiano escolar, a entrevistada sempre nutriu o desejo de reescrever uma nova versão do Diretor de Turma que contemplasse essa lacuna pedagógica.

A crítica de Haidé ao Diretor de Turma de Portugal se afirma na dimensão da obrigatoriedade. Em sua compreensão, o projeto português se fundamenta na organicidade do sistema escolar, perdendo a função pedagógica, com a imposição legislada de normas rígidas nas decisões institucionais. A rigidez normatizada foi algo que sempre a incomodou por longos anos na atuação como Diretora de Turma. Consequentemente, foi também, a chave de inspiração para elaborar a proposta do Ceará. No modelo cearense, segundo ela, foram inseridos os princípios da razão e da emoção. Para tanto, estudou os teóricos Casassus (2009) e Damásio (2013).

Casassus (2009) assevera que os fundamentos da educação são eminentemente emocionais. Em suas pesquisas sobre interação emocional na escola, destaca duas formas de compreender o mundo emocional: uma se dá pela via do entendimento cognitivo para alcançarmos os aspectos do mundo emocional e a outra pela compreensão do mundo emocional de cada ser humano. O clima emocional é um dos fatores que mais implica nas diferenças de aprendizagens. Neste sentido, os estudantes, pais e professores precisam tomar consciência de si mesmos. Nos processos educativos querem ser escutados e legitimados, além de ter a sua identidade respeitada na instituição escolar como um reconhecimento social.

Damásio (2013) estuda os elementos neurofisiológicos para entender a dimensão biológica dos sentimentos. Os estudos do autor apontam que a base de aprendizagem do ser humano mantém-se articulada no tripé corpo, emoção e consciência, elementos responsáveis pelo sentimento de si, além de se constituírem essencialmente reguladores da vida através da experiência mental. A aprendizagem depende da emoção com o pleno funcionamento do corpo.

Com fundamento nos citados teóricos, Haidé Gonçalves coadunou os princípios emocionais dos estudiosos pensando na educação escolar como uma soma das partes intelectual e emocional. Por isso, na visão dela, o PPDT tem contribuído no

tipo de relação do ambiente escolar, na formação e na interação entre as pessoas. No seu entendimento, os conflitos e a incompreensão pela ausência do diálogo geram violência e frustração. Defende que as aprendizagens são ligadas aos fatores externos e interconectadas aos sistemas internos do corpo, da mente e da consciência. A normalidade desta relação influencia diretamente no rendimento profissional e na aprendizagem escolar dos estudantes.

Por outro lado, Haidé Gonçalves afirma que os pressupostos do Diretor de Turma português estão na contramão da concepção emocional. A gênese do projeto português está na normatização e na determinação, para galgar a disciplina e a organização no interior das escolas portuguesas. Na formulação da crítica sobre o Diretor de Turma em Portugal, Haidé assegura que sua existência se mantém em razão da manutenção da ordem institucional, reduzindo-se a atribuições administrativas e burocráticas, com parca evolução pedagógica, visivelmente notada nos dias atuais. Para ir mais além, Haidé afirma que os professores portugueses são designados para o exercício do cargo sem a opção de recusa.

Corroborando com o raciocínio de Haidé, apresento as contribuições de Licínio Lima, professor Catedrático do Instituto de Educação e Psicologia na Universidade do Minho, na cidade de Braga, pesquisador do Diretor de Turma há mais de trinta anos. Ele também reconhece o caráter normativo imposto às escolas portuguesas. Em seu entendimento, o Diretor de Turma no cenário educacional português é um cargo estratégico para legitimar a organização escolar, caracterizando-se um instrumento amortecedor de exigências escolares.

Os estudos sobre a produção teórica do professor Licínio Lima me levaram a entrevistá-lo na Universidade do Minho em julho de 2017. Na ocasião da entrevista, durante a sua acolhedora fala, este me sugeriu outras leituras, como: Sá (1997) e Castro (1995), as quais li e as interpreto a seguir.

As pesquisas de Castro (1995) e Sá (1997) acerca do Diretor de Turma confirmam legitimação à organização escolar. Os teóricos adotam uma postura de forte crítica em relação ao projeto e assevera que o Diretor de Turma em Portugal se caracteriza como um instrumento amortecedor das exigências sobre a escola.

De acordo com Sá (1997), o projeto está presente há muito tempo nas escolas e parece não ter evoluído na dimensão pedagógica no sentido de auxiliar os professores na ação didática do cotidiano escolar. Nessa perspectiva, o projeto tem se constituído uma obrigação com muitas atribuições administrativas e burocráticas,

evidenciando um quadro sociopolítico de legalidade caracterizada pela obrigatoriedade na figura de orientador dos alunos. O projeto parte da normatização das instituições, de forma a inexistir recusa da parte do professor, pois uma vez que o docente é designado para o cargo deverá acatar a determinação da escola. Outro aspecto destacado por Sá (1997) diz respeito à determinação governamental, distanciando-se do processo de adesão. Nesse intento, o professor designado não dispõe de valorização e de autonomia profissional para desenvolver as atribuições que lhe são conferidas.

Castro (1995), ao analisar o Diretor de Turma à luz do modelo de direção e de gestão<sup>33</sup>, isto é, a partir da Lei de Bases do Sistema Educativo português (LBSE) Nº46/86 (PORTUGAL, 1986), que motivou a última reforma educacional em Portugal, a autora afirma que praticamente não houve mudanças. Segundo ela, o Diretor de Turma deveria ter se renovado, revitalizado, imprimido a marca do professor profissionalizado. Este diferencial daria um novo significado à função do Diretor de Turma em relação aos demais professores, agregando mais autonomia pedagógica. Outro aspecto importante na compreensão de Castro (1995), diz respeito à continuidade do professor com a mesma turma no sentido de prosseguimento do trabalho didático-pedagógico. Porém, isso não ocorreu e o Diretor de Turma continuou sem poder decisório e a subfunção de direção diluída aos problemas corriqueiros do cotidiano e sem acesso a formação. Segundo ela, o Diretor de Turma na realidade de Portugal se difundiu no discurso oficial como sujeito genial para lidar com as situações cotidianas escolares. No entanto, este cotidiano idealizado no discurso oficial não existe. O cotidiano das escolas portuguesas se faz com alunos e em escolas reais.

De acordo com Sá (1996), o desafio do Diretor de Turma consiste na multiplicidade de papéis para serem realizados em pouco tempo e em condições adversas. Com isso, destaca que a tendência mundial de formação adotada nos últimos tempos, sobretudo no início do século XXI, vem se ancorando na racionalidade empresarial, influenciando os ideais das escolas ao tentar transformá-las em empresas. Desta forma, Sá (1996), acredita que a escola precisa ser reinventada numa perspectiva

---

<sup>33</sup> A nova estrutura criou os departamentos curriculares e cada departamento curricular com a sua própria lógica. Por contemplar diferentes áreas disciplinares, a mudança não favoreceu a integração entre os chefes de departamentos curriculares, o que descaracterizou a identidade do Conselho Pedagógico, comprometendo a organização-pedagógica do estabelecimento de ensino. Isto elevou a preocupação com a organização da escola para o sucesso do aluno na instrução, socialização e estimulação (CASTRO, 1995).

mais ampla de formação, considerando o tempo e o espaço como território educativo, organizado e mobilizador de um projeto humano com respostas educativas próprias.

Estabelecendo uma relação entre os estudos de Castro (1995) e Sá (1996; 1997) com pesquisas recentes, acessei o banco de dados do Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal (RCAAP), com o fito de perceber a tendência das pesquisas contemporâneas e selecionei três trabalhos – sendo um artigo científico e duas dissertações de mestrado – e busquei analisá-los.

Convém registrar que o Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal (RCAAP) é uma plataforma de acesso e difusão das produções científicas nacionais e internacionais. Integra as publicações científicas de várias instituições de ensino e pesquisa, a exemplo da Universidade de Coimbra, da Universidade Católica Portuguesa, dentre outras bases de dados. Integra, portanto, a publicação dos resultados investigativos de variados bancos de dados portugueses. Observei, ainda, que na plataforma RCAAP contém elevado número de trabalhos sobre o Diretor de Turma nas mais diferentes perspectivas.

Vejamos o que sinalizam as produções selecionadas e analisadas sobre o Diretor de Turma português nos dias atuais. As produções recentes sinalizam esgarçamento do Diretor de Turma no contexto português. A crítica mais contundente tem recaído sobre a legitimação das políticas de *accountability* observada por Guimarães, Pacheco e Seabra (2013). Assim, a obrigatoriedade do Diretor de Turma está assombreada nos discursos de responsabilização profissional, descaracterizando dessa forma, a responsabilidade governamental por uma imposição legitimada. As políticas de *accountability* difundidas mundialmente têm centralizado o currículo na reinvenção do espaço escolar, trazendo à tona a discussão ideológica sobre a função social da escola e a falta de autonomia dos professores.

Diante deste cenário, Craveiro (2015) analisa a função do Diretor de Turma em Portugal e reivindica autonomia para os professores dentro e fora do ambiente escolar. Em meio às responsabilidades que lhes são conferidas, a atuação profissional do Diretor de Turma lança abrangência externa ao contexto escolar, necessitando avanços do nível de autonomia dos profissionais frente aos desafios contidos nos processos de ensino e aprendizagem. A autora propõe a reflexão sobre o Diretor de Turma no sentido de aclarar a real função do cargo e posiciona o professor diretor de turma para além das normas organizativas institucionais, defendendo que seja proporcionado a estes

profissionais a condição de trabalho para a tomada de decisão sobre a melhoria dos resultados acadêmicos.

Sousa (2015) analisa a função do Craveiro (2015) de forma articulada ao ambiente escolar. Defende uma postura colaborativa, pensada e desenvolvida em conjunto para a obtenção de maior eficácia do trabalho docente, de modo a contribuir com o sucesso escolar dos discentes. Assegura que se faz necessário que o professor Diretor de Turma reflita sobre a função que desempenha, no sentido de analisar as práticas, questioná-las a fim de avançar no processo educativo e obter melhor resultado, promovendo medidas de caráter pedagógico.

De acordo com as ideias de Sousa (2015), é preciso avançar na fundamentação legal concernente à Lei nº 51/2012, de 5 de setembro, que dispõe sobre o Estatuto do Aluno e sobre a Ética escolar. Tal legislação precisa ser efetivada na prática para assegurar a responsabilidade com a aprendizagem dos alunos, contribuindo para que os estudantes disponham de um ambiente escolar favorecedor. Os professores e demais profissionais envolvidos com o ensino têm assegurado as condições adequadas para a realização do trabalho pedagógico com participação dos pais e da família.

Ainda, segundo Sousa (2015), a amplitude das atribuições do professor Diretor de Turma ganha cunho interativo e pode contribuir com os processos formativos na escola. Mesmo reconhecendo o enquadramento legislativo, organizativo e normativo, distingue a existência de possibilidades emergidas em meio às responsabilidades inerentes ao cargo. Dentre as incoerências, aposta na perspectiva de superação das amarras burocráticas em sua operacionalização.

A costura teórica da literatura portuguesa a partir das contribuições do professor Licínio Lima sobre o Diretor de Turma português apresenta pontos de vista diferenciados, porém não divergentes. Trata-se de pesquisas com ângulos em posições diferentes, mas que partilham das mesmas preocupações.

Percebi nas produções teóricas de Lima (1986), Castro (1995) e Sá (1996; 1997) uma posição mais contundente de crítica ao Diretor de Turma em relação à disciplina na organicidade do sistema escolar. Os trabalhos mais recentes e limitados à amostra analisada ponderam a crítica, entremeando-a a novos desafios com adornos de ajustes à proposta.

Finalizo o Dossiê com as produções selecionadas na base de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES). A seguir, descrevo os procedimentos utilizados para a realização das buscas e como foram



analisados os trabalhos mapeados. Sistematizo as contribuições das análises sobre o PPDT no encontro de pesquisas, cruzando os resultados encontrados entre a escola de ensino médio regular e a de Ensino Profissional. No encontro destes dados está o ponto de referência que respalda a contribuição trazida por esta Tese.

De acordo com Nóbrega-Therrien e Therrien (2004), a revisão literária transborda os limites de explicitação dos conceitos, das teorias e das categorias; favorece a ampliação dos conhecimentos científicos sobre o objeto de estudo; contribui para a compreensão das bases teórico-metodológicas e sinaliza tendências e perspectivas teóricas. Com foco nessa orientação, mapeei e recrutei as produções encontradas na base de dados da Capes. Inicialmente, relato como se deu esse processo de busca, posteriormente compartilho as análises e os resultados.

A priori, defini o recorte temporal de 2008 a 2017 para o início das buscas na plataforma da Capes. O ano de 2008, em razão da implantação das escolas profissionais e do PPDT; a cronologia de corte em 2017 se deu pela celebração da primeira década de funcionamento do Programa.

Definida a demarcação temporal, acessei o Portal da Capes utilizando o primeiro descritor em perspectiva ampla, isto é, inseri “Ensino Médio Integrado a Educação Profissional”. Inicialmente, encontrei 1.741 trabalhos entre teses e dissertações. Em seguida, restringi a pesquisa acrescentando outra categoria, inseri “Ensino Médio Integrado a Educação Profissional” *and* “Profissionalidade Docente”, o total encontrado foi reduzido para 436 trabalhos entre teses e dissertações. Depois inseri “Ensino Médio Integrado a Educação Profissional” *and* “Profissionalidade Docente” *and* “Projeto Professor Diretor de Turma”, identificando 46 produções.

Por fim, refinei a pesquisa na modalidade avançada com a inserção de metadados sinalizados pelo indicativo de “algum termo”; obtive os primeiros avanços, surgiu a identificação de produções que rumaram ao interesse do objeto investigado. Experimentei buscar “Educação Profissional *and* Projeto Professor Diretor de Turma” depois inseri “Projeto Professor Diretor de Turma e Ensino Médio”. Concluí a consulta, pesquisando exclusivamente o “Projeto Professor Diretor de Turma”.

Selecionei cinco dissertações de mestrado; três destas pesquisas foram realizadas na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), no entanto, retratando a realidade do PPDT cearense. A justificativa para a existência destas pesquisas na Universidade Federal de Juiz de Fora foi revelada no interior dos trabalhos durante a análise, revelando a celebração de um convênio da Secretaria de Educação do Ceará

com a UFJF para a realização de Curso de Mestrado Profissional destinado a gestores das escolas estaduais cearenses. Antes da análise que evidenciou o convênio, ao perceber a existência do PPDT na UFJF, busquei conhecer se havia o PPDT em outros estados da federação. Estendi a pesquisa aos demais estados brasileiros e os dados revelaram a exclusividade do Projeto Professor Diretor de Turma no estado do Ceará.

A pesquisa desvelou tendências investigativas do PPDT, destacou alguns dos aspectos teórico-metodológicos e asseverou relevância à tese. Primeiramente, mapeei os trabalhos de interesse da pesquisa, fiz a leitura dos títulos, do sumário e dos resumos com o objetivo de selecionar as produções que dialogassem diretamente com a pesquisa. Selecionadas as produções, avancei nas leituras, dedicando especial atenção às abordagens teóricas e metodológicas a fim de extrair o máximo de informações sobre a concepção e a finalidade das investigações. Concluídas as análises e a sistematização das reflexões avancei na descoberta, que legitimou o ponto de convergência entre as pesquisas e a tese.

A problemática envolvendo a política de Educação Profissional implantada no Ceará, impulsionada pelo Programa Brasil Profissionalizado, alterou a oferta do Ensino Médio, demandando uma nova realidade de atendimento. As mudanças empreendidas ocorreram em razão do Decreto Federal nº 5.154/2004, que criou o PBP como estratégia para ampliação da oferta do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. A base técnica da formação profissional flexibilizou o currículo escolar favorecendo a inclusão de projetos diversos, porta de entrada do PPDT nas escolas profissionais.

O Ceará galgou uma posição de destaque nacionalmente. Foi um dos estados brasileiros que mais avançaram ao longo da última década na expansão da oferta do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. Neste sentido, construí a tese de que **a Flexibilização Curricular das Escolas Estaduais de Educação Profissional do Ceará permitiu a inserção do Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT) como mecanismo complementar aos componentes da base técnica, que ao ser mediado pelo Professor Diretor de Turma, transcendeu os propósitos formativos destinados aos interesses da produção e favoreceu avanços no ensino e na aprendizagem no cotidiano escolar.**

A chave de construção da tese está nas bases de sustentação do PPDT, que é ancorado nos fundamentos da razão e da emoção, algo pouco estudado nas pesquisas analisadas. Sua materialização transcendeu os propósitos formativos da base técnica,

favorecendo avanços nos processos de ensino e aprendizagem no cotidiano escolar dos alunos. Entre as diversas análises acerca dos estudos analisados, as bases de sustentação do PPDT, isto é, a razão e a emoção são apenas citadas, em alguns dos trabalhos, sendo observado, portanto, ausência de estudos que aprofundem os fundamentos destas bases, conforme será evidenciado.

Na sequência, disserto sobre os cinco trabalhos analisados. Agrupei os trabalhos em dois grupos: i) agreguei duas pesquisas face as diferenças de abordagens; ii) inseri as outras três por aproximações das abordagens. As análises comprovam ausência discursiva das bases de ancoragem do PPDT, conforme segue.

As duas primeiras dissertações analisadas apontaram tendências diferenciadas em suas abordagens na interface do PPDT. Os estudos de Leite (2015); realizados na Universidade Estadual do Ceará compreendem o PPDT como um instrumento inovador e resultante de reformas empreendidas no Ensino Médio. A pesquisa de Machado (2017) destaca o PPDT com uma ação mediadora da práxis pedagógica. As outras três dissertações estão interligadas e trazem suas contribuições de forma que se aproximam, por apresentarem um ponto comum, não encontrado nas outras duas dissertações analisadas, trata-se da proposição de um Plano de Ação Educacional (PAE) refletido na operacionalização do PPDT. Na sequência, conforme o quadro 8, apresento as cinco produções e as respectivas análises.

**Quadro 8 - Mapeamento de trabalhos no Banco de Teses e Dissertações da CAPES (2008 a 2017)**

| <b>Descritores:</b> Educação Profissional integrada ao Ensino Médio; Profissionalidade Docente; Projeto Professor Diretor de Turma       |                           |                              |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------|------------------------------|
| <b>Título</b>                                                                                                                            | <b>Tipo / Instituição</b> | <b>Autor / Ano</b>           |
| A Gestão do Projeto professor Diretor de Turma: uma experiência da Escola Estadual de Educação Profissional Júlio França em Bela Cruz-CE | Dissertação UFMG          | COSTA* (2015)                |
| A Gestão Participativa na Educação Profissional e Tecnológica: o papel do diretor de turma                                               | Dissertação UFJF          | DIAS* (2016)                 |
| Projeto Professor Diretor de Turma: uma análise da implementação em uma escola pública da rede estadual do Ceará                         | Dissertação UFJF          | SANTOS* <sup>34</sup> (2014) |
| A Formação Contínua do Professor Diretor de Turma no Contexto das Reformas do Ensino Médio                                               | Dissertação UECE          | LEITE (2015)                 |
| Constituintes de uma práxis de mediação pedagógica do professor diretor de turma                                                         | Dissertação UECE          | MACHADO (2017)               |

Fonte: Elaborado pela autora.

<sup>34</sup> Dissertações que se repetiram nos dois Portais, ou seja, BDTD e CAPES.

Em relação à Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), como já mencionei, os trabalhos são resultantes do Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da UFJF mediante o convênio firmado com a SEDUC. Neste sentido, os autores analisaram o PPDT e a atuação do Professor Diretor de Turma no cotidiano da escola cearense como um projeto de auxílio à gestão escolar, no sentido de intervir nos problemas educativos e indisciplinares do cotidiano escolar.

Dias (2016) analisou a estrutura e o funcionamento do PPDT a fim de compreender em que medida o projeto auxilia nas relações favorecedoras da aprendizagem no ambiente institucional. Para tanto, desenvolveu uma pesquisa qualitativa, utilizando-se de entrevista semiestruturada e de análise documental. Os resultados evidenciaram que o projeto influencia na gestão de forma positiva, auxilia no estreitamento da relação família-escola, ameniza os problemas corriqueiros relacionados a situações diversas que impedem o clima amistoso e favorável à aprendizagem dos estudantes.

Após a análise da pesquisa de Dias (2016), percebi que a dimensão emocional influencia diretamente no campo educacional. Com base em sua pesquisa são perceptíveis os direcionamentos que os sujeitos trouxeram em relação ao olhar sensível sobre o equilíbrio emocional dos estudantes.

O PPDT se caracteriza como uma proposta de acompanhamento e orientação educacional em conjunto com a família, através do diálogo constante e de princípios democráticos. A ideia observada a partir da análise da dissertação de Dias (2016) é de que os estudantes quando bem acolhidos e orientados influenciam favoravelmente o contexto escolar, amenizando os desafios encontrados pela gestão no dia a dia da escola.

Costa (2015), por sua vez, analisou o PPDT a partir da gestão da Escola Estadual de Educação Profissional Júlio França, no município de Bela Cruz. Esta escola participou do projeto piloto em 2008, isto é, está entre as primeiras vinte e cinco escolas de Educação Profissional que foram inauguradas pelo governo estadual. Também foi a única investigação que abordou a oferta do Ensino Médio integrado à Educação Profissional. As demais analisaram o PPDT no Ensino Médio regular. A pesquisa foi desenvolvida com estratégias metodológicas diversas, tais como: análise documental, entrevista, observação não participante e questionário. Os resultados apontaram para a importância do projeto no âmbito escolar junto à gestão, favorecendo o exercício da

participação, as relações institucionais entre estudantes e membros do processo de ensino.

Com base nas informações levantadas por Costa (2015), a experiência desenvolvida na unidade de ensino vem se constituindo através da parceria entre direção, coordenação, professores, familiares e estudantes, convergindo para o sucesso do PPDT na vida estudantil. A pesquisa definiu ainda como principal protagonista do projeto o próprio Professor Diretor de Turma, que é o sujeito mediador do projeto e das relações escolares. Por fim, evidenciou a necessidade de melhoria em relação à estrutura física para o funcionamento adequado do PPDT.

Santos (2014) investigou o funcionamento do PPDT como uma política pública de desmassificação do ensino no sentido de suprir as necessidades educacionais, estreitando as relações entre aluno, escola e família. Utilizou-se da pesquisa documental e da pesquisa de campo para construir um panorama sobre o funcionamento do projeto. O pesquisador chegou à conclusão de que o funcionamento do PPDT precisa de aprimoramentos, tendo em vista os pontos fracos detectados ao longo da investigação.

Santos (2014) estabeleceu uma linha de raciocínio semelhante à perspectiva de organização escolar, aproximando-se do pensamento dos teóricos portugueses Lima (1986), Castro (1995) e Sá (1997), ao reconhecer a necessidade de aperfeiçoamento do PPDT. Revelou que se trata de um projeto interessante, porém contém restrições que implicam em conquistas para os professores e, conseqüentemente, melhorias no atendimento dos estudantes. Com base em sua contribuição, para além do bom senso, do espírito conciliador, existe um profissional que precisa de condições de trabalho e de valorização profissional. Desta forma, propôs um Plano de Ação em que sugere melhorias na valorização profissional, nas instalações físicas, nos processos formativos, dentre outros investimentos inerentes a recursos humano, financeiro e material.

As três dissertações da UFJF destacam a contribuição dos pesquisadores para o campo investigado com a proposição de um Plano de Ação Educacional (PAE) refletido na operacionalização do próprio PPDT, guiado pelos achados das investigações. Inicialmente, o plano traz um diagnóstico refletindo os desafios, posteriormente são destacados os avanços, as potencialidades do PPDT de uma maneira geral e, em especial, junto à gestão, enfatizando o protagonismo juvenil na relação escola-família.

Dentre as proposições, os referidos pesquisadores apontam para a necessidade de aperfeiçoamento do PPDT, denunciam a ausência de formação

continuada e a necessidade de implantação de ações de valorização profissional, de modo especial destinada aos professores que atuam diretamente no projeto. O PAE contém propostas de aperfeiçoamento do referido PPDT a partir de ações do cotidiano escolar com base na experiência investigada e nas experiências vivenciadas pelos próprios pesquisadores.

As pesquisas de Dias (2016) e Costa (2015) apresentaram uma tendência de convergência, ou seja, têm caráter de complementação entre si, na concepção do projeto, no destaque para a figura do Professor Diretor de Turma e na condição de suporte à gestão escolar. O PPDT também é visto como um projeto inovador, que contribui no desenvolvimento da formação para o exercício da participação cidadã. Os pesquisadores compreendem que o projeto é significativo para os jovens do Ensino Médio e que, dentro das possibilidades, tem funcionado como uma política pública que influencia positivamente o funcionamento das turmas. Santos (2014), de forma breve, aciona uma leve diferenciação das ideias ao destacar preocupação com a utilização do projeto como amortecedor dos desafios presentes no cotidiano escolar, o que poderá sobrecarregar os docentes.

Leite (2015) se propôs a investigar o processo formativo do Professor Diretor de Turma no contexto das reformas do Ensino Médio no município de Aracoiaba, interior do estado do Ceará. A pesquisa de natureza qualitativa foi desenvolvida a partir de observação, com entrevista semiestruturada e análise documental. O conjunto de informações delineou que o PPDT é um projeto inovador e contribui nos processos de ensino e aprendizagem. Revelou ainda que o professor atuante no PPDT desenvolve a capacidade de escuta e a mediação de conflitos por meio do diálogo.

A pesquisa de Leite (2015) apontou ausência de formação contínua, bem como desafios estruturais para além do esforço dos profissionais, ou seja, desafios estes de responsabilidade dos órgãos mantenedores, inerentes à valorização profissional, às condições de trabalhos e à estruturação do equipamento físico. O estudo destacou ainda a relação de parceria entre profissionais e comunidade escolar como algo construído dentro do PPDT, que influencia de forma positiva os processos de ensino e aprendizagem. Observou ainda o acúmulo de atribuições dos professores que atuam no PPDT, embora os professores se autoavaliem como profissionais mais sensíveis à escuta e ao diálogo após vivenciarem a experiência. Desta forma, asseveram adquirir saberes

que auxiliam a docência no dia a dia escolar, tornando-se mais compreensivos, sensíveis e atentos aos processos formativos dos estudantes.

A última dissertação analisada, de autoria de Machado (2017), teve o propósito de compreender os constituintes da práxis da mediação pedagógica do Professor Diretor de Turma em uma Escola Estadual de Educação Profissional de Fortaleza, capital do Ceará. Para tanto, recorreu ao enfoque metodológico tipificado de estudo de caso, com entrevistas e depoimentos. Os resultados definiram o perfil dos professores em relação ao projeto como profissionais que detêm saberes necessários ao desempenho da sua função. A pesquisa evidenciou ausência de formação específica, o que tem se caracterizado um problema no desenvolvimento do projeto. A escassez de formação trouxe implicações e estranhamentos à concepção do Projeto por alguns profissionais.

Diante desse desafio, a citada dissertação aponta que os saberes experienciais dos professores auxiliaram na práxis frente aos desafios pedagógicos, revelando ainda que os docentes do PPDT se deixaram conduzir pela racionalidade pedagógica, fundamentados no diálogo e na comunicação. Assim, desenvolveram a prática da reflexão coletiva, o que favoreceu a mediação entre os membros institucionais, estreitando a relação escola-família e estudante-professor.

Com base em Machado (2017) ocorre um exercício de persistência na intenção de superação das dificuldades nas práticas realizadas no cotidiano escolar. Os profissionais agiram coletivamente com o intuito de desenvolver um modelo de atuação pedagógica baseado na mediação e no diálogo. Neste intento, acionaram a racionalidade pedagógica como uma tendência da contemporaneidade que agrega saberes às práticas docentes.

O trabalho de Leite (2015) evidenciou uma tendência de constituição de saberes trazidos da vida pessoal que são fundamentais para atuação no PPDT. Segundo a pesquisadora, os professores definem o projeto como algo desafiante, uma vez que sua operacionalização demanda questões complexas e requer dos professores saberes, experiências de vida e conhecimento intelectual, porém reconhecem no projeto dimensões inovadoras, definindo-se como professores mais atentos às causas estudantis do cotidiano escolar.

Em relação ao PPDT do Ceará, Leite (2015), destaca uma aceitação razoável por parte dos professores e da comunidade escolar. Os docentes reconhecem que o PPDT precisa de aprimoramentos, pois o tempo para as atividades é insuficiente,

não há formação e as condições de trabalho são desafiadoras. A motivação em continuar realizando o projeto vem da relação com os estudantes e a identidade profissional cultivada no interior da escola.

A análise dos trabalhos demandou esforço físico, intelectual e muita persistência. No entanto, as contribuições elencadas serviram de base para inferir um panorama do PPDT, chegando-se à conclusão de que a experiência cearense se diferencia do projeto português em alguns aspectos, a começar pela forma de implantação especificamente para as escolas regulares, além dos princípios e pressupostos teóricos.

As pesquisas analisadas acerca do PPDT tencionam a processos formativos não lineares que focam na aprendizagem acionada pela ação coletiva e solidária. Os professores mediadores do PPDT gerenciam os processos de ensino e aprendizagem junto a seus pares, a gestão, a família constituindo-se agentes de transformação ao demarcar seu espaço nas instituições de ensino. Com este olhar, continuarei no capítulo seguinte, a reflexão sobre atuação profissional docente nos processos formativos na perspectiva crítica e criadora da práxis vazqueana.



## **5 PRÁXIS CRIADORA, PROFISSIONALIDADE DOCENTE E CONSCIÊNCIA POLÍTICA: NO MANEJO COLHE-SE O QUE SE PLANTA**

O início do século XXI está mundialmente assinalado por uma intensa crise social com graves consequências à vida humana. Populações fragilizadas sob os efeitos da “Aldeia Global<sup>35</sup>” tentam alcançar melhorias nas condições de vida, lutando incessantemente contra a forte tendência do neocapitalismo<sup>36</sup> mundial que as fazem declinar diariamente, impondo o endividamento familiar e o crescimento do desemprego em contraposição ao consumo exacerbado. Nos últimos dez anos, a autodestruição sistêmica global acelerou a crise mundial, formando uma onda planetária de saqueio aos recursos naturais, à vida e aos direitos da humanidade. O declínio capitalista desintegrou a superprodução, transformado pela subprodução, com a retração econômica em mergulho profundo na complexa reprodução ideológica.

Os noticiários dos veículos de comunicação revelam as implicações sociais decorrentes da globalização e as consequências desta, com efeito devastador na vida de milhares de pessoas, afastando-as do trabalho, do convívio familiar, da própria moradia, dos países de origem, lançando-as na incerteza pela busca do utópico sonho do bem estar social.

As diversas formas de exclusão causadas pelas transformações mundiais têm alterado as relações sociais e provocado inquietações, agitações e migrações. Populações do Oriente e do Ocidente estão se deslocando de seus países em virtude de guerras, desabastecimento, fome ou miséria. Milhares de pessoas estão deixando os países africanos, o Oriente Médio para a Europa, o que tem assustado os europeus, ao ponto, inclusive, de reações xenofóbicas.

O contexto europeu neste início de século retrata a expressão máxima da divisão social. Diante do temor da pobreza extrema, a União Europeia tem refutado abrigo aos imigrantes, utilizando meios perversos e sombrios. Como previa Santos (2001), referindo-se ao descaso com a pobreza mundial, à época, alertou que se nada fosse feito para amenizar a miséria no mundo alcançaríamos a segregação social,

---

35 “Aldeia Global”, termo criado por Marshal McLuhan na década de 1960 e comumente utilizado em referência à globalização. O termo ultrapassa os planos políticos e econômicos em razão de atingir a cultura e influenciar os costumes, hábitos com mercadorias culturais (LIMA; BOMFIM, 2016).

36 O intenso processo de industrialização fez com que as potências europeias abrissem seus mercados rumo à importação de matéria prima de baixíssimo custo, acarretando mudanças gerais no âmbito do capitalismo (RODRIGUES, 2009).

teríamos então a divisão de duas classes, a classe dos que não comem e a classe dos que não dormem com medo da revolução dos que não comem.

A tendência globalizante tem confirmado a proposição de Santos (2001), no continente europeu, diante das mudanças que vêm ocorrendo na vida das pessoas causadas pela transformação econômica. Esta transformação alterou o trabalho, as relações sociais e de produção. O crescimento acelerado das empresas multinacionais multiplicou a pobreza, naturalizando-a como um fenômeno banal.

No decorrer dos últimos três séculos observam-se esforços mínimos das instâncias mundiais e brasileiras para assegurar o atendimento social como bem público. O poder governamental tem sido ineficaz nas políticas públicas voltadas à pobreza que pudessem amenizar a segregação racial, a exclusão e as desigualdades de oportunidades. Tem sido feito muito pouco, tão somente a higienização da pobreza deflagrada desde a escravidão transplantada de um século a outro, por anos a fio, de modo a ser reinventada nos diversos períodos da história. Continuamos a enfrentar longos ciclos de pobreza, inicialmente, a do tipo sazonal, incluída acidentalmente; posteriormente, a pobreza marginal, amplamente difundida como a sociedade da marginalização ou simplesmente a marginalidade, a doença da civilização, devido ao intenso processo de desenvolvimento econômico. Por fim, chegamos à pobreza estrutural, a qual deve ser equiparada à dívida social com os menos afortunados. Atualmente, os pobres não são incluídos ou marginalizados, são realmente excluídos como resultado de uma ação deliberada (SANTOS, 2001).

Os países da América Latina foram diretamente afetados por essa tendência globalizante, enfrentando neste início de século um longo caminho de manobras políticas e graves desafios do mundo global. As potências mais desenvolvidas na atualidade, a exemplo de Alemanha, Estados Unidos, Reino Unido, Japão, China, Itália, Índia, Rússia, França e Canadá, também foram afetadas, porém estes países detêm controle das populações menos desenvolvidas ou em desenvolvimento. Desta feita, estas potências mundiais não medem esforços para manter o seu poderio e, para tanto, o que fazem resulta em graves consequências, sobretudo aos menos favorecidos economicamente.

O Brasil no contexto da América Latina continua com vários problemas estruturais, dentre os principais, estão: baixa capacidade de investimento, educação com índices deficitários, investimento mínimo em pesquisa, baixa competitividade na inovação e na tecnologia, além de um quadro político desolador.

Considerando a realidade conjuntural, mirando a perspectiva local, sem perder de vista a dimensão político-social, decidi apoiar esta tese numa práxis criadora por acreditar na capacidade da criação humana, na reinvenção social, na força das ideias e na superação do pensamento amordaçado, ainda que diante do caos estrutural. A práxis criadora potencializa a ação transformadora das relações sociais para o convívio no trabalho e na sociedade.

Por isso, alicercei a tese na práxis de Vázquez em razão de sua dimensão crítica, dos seus fundamentos éticos e dos valores híbridos à reestruturação das relações sociais, permissora da força motriz que fortalece as conquistas humanas e a emancipação da vida em sociedade. Na filosofia da práxis de Vázquez (2007), a ênfase recai sobre a prática criadora, constituindo uma ação aglutinadora dos pressupostos filosóficos capazes de interpretar o contexto social, de compreender a realidade e as necessidades humanas, reconhecendo no ser humano suas potencialidades para a construção de novas relações que caracterizem a mudança estrutural.

À vista disso, esta concepção desenvolve um robusto e profícuo diálogo com os elementos da análise marxista. Vázquez (2007) ao examinar a práxis marxista, alvorece princípios bem contundentes, mais atuais do que nunca, verdadeiros motores de resistência no tempo em que a informação e o dinheiro sobrepõem-se mundialmente pelo caráter autônomo das sociedades, contrastado à realidade dos Estados Nacionais. A informação e o dinheiro constituem-se dois elementos fundamentais à produção, limitando o acesso aos meios da produção. A consequência disto incorre na desconstrução do trabalho. Por um lado, a imobilização dos trabalhadores, a fragilidade das nações frente à face antissocial do neocapitalismo; por outro, modifica o modo de vida, as relações sociais respaldadas no discurso progressista.

Nesta perspectiva, as mudanças empreendidas pela própria humanidade no âmbito mundial requer uma lucidez tática, a superação da paralisia intelectual, fazendo-se necessário avançar nas discussões filosóficas, assemelhando-se à sagacidade de Lenin, ao usar a ideia de que o homem, por meio de ações intelectuais desenvolve a capacidade de modificar o mundo quando este já não o satisfaz (VÁZQUEZ, 2007). É justamente pela práxis que o ser humano transforma o que não lhe convém, realizando-se em si mesmo.

Para tanto, é necessário evidenciar e desmistificar as lacunas da dinamicidade impetradas pela divisão do trabalho, inerente ao modelo de desenvolvimento produtivo em vigor. A consciência desta dimensão acionará a

transformação necessária para a viabilidade das relações humanizadas, considerando as peculiaridades locais, isto é, do seu entorno, sem perder de vista o contexto regional e a complexidade internacional.

A filosofia da práxis criadora possibilita a concretude das potencialidades de humanização, capaz de promover a intervenção adequada à realidade, de mudar a natureza e modificar o ser humano. Ao modificar a natureza e o ser humano, este é modificado em si mesmo. Com base no ideário marxista não se pode compreender as pessoas, ignorando como elas vivem, o que fazem e pensam, pois vida social no entendimento de Marx e Engels (1998), é essencialmente prática. Com este propósito, na sequência, explorarei a práxis filosófica em Vázquez.

## 5.1 A PRÁXIS FILOSÓFICA DE VÁZQUEZ

A originalidade da práxis marxiana é evidenciada por Vázquez (2007), quanto este reconhece que o pensamento de elucidação da ingenuidade em relação à alienação proletária começou com Marx. Com isto, o autor não despreza outras fontes filosóficas para o estudo da práxis. Dentre suas fontes consultadas, destacarei três, por considerá-las principais, como também pelo alinhamento ao pensamento vázqueano e marxista em relação a estas correntes, quais sejam: i) estudos de Hegel; ii) teoria contemplativa de Feuerbach e iii) práxis em Lenin.

A primeira teoria refere-se aos estudos de Hegel; em suas pesquisas, Vázquez (2007) reconhece a contribuição de Hegel por meio da filosofia idealista pelo alcance do saber absoluto. Para chegar-se à verdadeira concepção de práxis o idealismo se fez importante como atividade da consciência filosófica.

Os estudos vázqueanos depreendem que seria bem mais desafiante avançar a este conceito tendo como referência a base do senso comum. Deste ponto de vista, o idealismo não foi superado, foi na verdade revelado em seu caráter materialista. Esta transição de práxis possibilitou aproximações e demarcou descobertas entre uma perspectiva e outra.

É destacado, inclusive, que Hegel oferece o primeiro tratamento profundo da práxis humana ao delimitar a margem do saber absoluto. A limitação de Hegel consistiu em assinalar a normalidade do trabalho cotidiano, isto é, centrou-se no espírito da práxis material.

No raciocínio vázqueano e marxista, esta limitação de Hegel pontuou a positividade do trabalho. Com isto, Hegel imobilizou a realidade. No entanto, a prática material ganhou espaço, nunca antes observado, destacando-se neste momento a contribuição hegeliana a situar o ser humano livre espiritualmente. Hegel demarcou a práxis material produtiva, mesmo que ainda alienante (GONÇALVES, 2001).

Vázquez (2007) demarcou as conexões estabelecidas no pensamento marxista sem promover a cisão entre o Marx jovem e o Marx em sua maturidade, perpassando toda a sua produção, desde a fase inicial ao se debruçar nas pesquisas hegelianas, sem perder de vista outras fontes mesmo que divergentes, como o caso do feuerbachismo, considerado importante por evidenciar a inexistência da práxis.

Na análise do feuerbachismo foi possível destacar o atenuante de alienação da consciência humana. Os estudos marxistas contextualizaram a descoberta no proletário como sujeito estigmatizado a depender do mercado e das questões econômicas. Isto refletido no desenvolvimento da práxis correspondeu à negação dos processos formativos para a humanização da classe trabalhadora: “Feuerbach enfatiza que o milagre é a negação da atividade do homem porque exime da necessidade de agir” (VÁZQUEZ, 2007, p. 103).

De acordo com Vázquez, deste nível de pensamento, Feuerbach manteve-se distante do entendimento sobre o conceito de prática como atividade material produtora. No entanto, a sua contribuição está na divergência como ponto de partida para os avanços da condição alienante. A reflexão oponente ao pensamento do marxismo, exaurida a fonte feuerbachista para os estudos da práxis humana, tornou possível a constatação de inexistência da práxis, evidenciando que a teoria contemplativa de Feuerbach não empreendeu qualquer esforço de criticidade nos princípios religiosos, implodindo a consciência filosófica da práxis. Portanto, a assertiva é conclusiva, não existe práxis em Feuerbach; esta possibilidade é incompatível.

Nos estudos iniciais da práxis, Vázquez (2007, p. 68), assinalou que “Hegel nos oferece o primeiro tratamento filosófico profundo da práxis humana como atividade transformadora e produtora de objetos materiais”. Ao integrar o conteúdo da prática ao trabalho humano, mesmo que imanente à atividade do espírito, Hegel ultrapassa a ética moral-metafísica Kantiana, supera a teoria econômica de Adam Smith (1723-1790) e evolui no conceito de práxis em três dimensões distintas: a concepção do trabalho, antes da fenomenologia do espírito (atividade meramente utilitarista); a concepção do trabalho humano na fenomenologia (ênfase no espírito, redução na práxis material) e a

concepção de práxis como ideia prática na lógica (a logicização da prática mesmo camuflando o significado antropológico).

De acordo com Vázquez (2007), Hegel elencou conexões importantes ao conceber o trabalho como uma categoria filosófica transcendente ao conteúdo econômico e conclui que a práxis material produtiva se fez integrar na concepção humana.

O mérito de Hegel, aos olhos de Marx, consiste no aspecto positivo do trabalho, no entanto, quando adota a forma negativa do trabalho expõe a sua limitação. Em Hegel, a consciência de liberdade se sobrepõe à consciência criadora. Na compreensão de Vázquez (2007, p. 79), “Hegel apresenta as coisas como se o trabalhador pudesse, nas condições próprias de um regime de servidão e de exploração, elevar-se à consciência de sua liberdade, sem ganhar consciência de sua alienação”.

Por fim, trago a práxis em Lenin, assinalada pela tentativa de entendê-lo como um líder revolucionário, que se utilizou da práxis consciente e transformadora para intervir no mundo. Nessa imersão experimentou as estranhezas de sua atividade, viveu a oportunidade de refletir sobre a sua própria práxis, algo extraordinário que não foi possível a Marx.

A práxis Leniana contém um traço profundo de teorização, a densa análise inclui dados da realidade social. O recurso teórico foi utilizado para superar os obstáculos da falsa concepção populista encontrada na Rússia. Lenin conclui na elaboração dos estudos teóricos que não seria possível ignorar o desenvolvimento capitalista no território russo (VÁZQUEZ, 2007). Ciente disto, foi elaborado o estratégico plano de que a revolução seria burguesa, justamente pela sua particularidade na Rússia, porém seria dirigida pela força sindical proletária.

A práxis de Lenin possibilitou aos Soviets<sup>37</sup> uma base teórica consistente de uma realidade social concreta a ser transformada. Assim os Soviets, movidos pela força da própria realidade, elevaram a consciência de classe, utilizando a teorização como instrumento necessário para a transformação de acordo com as circunstâncias reais.

Apresentadas as principais fontes de estudos da práxis em Vázquez (2007), avançarei à fonte originária que ramificou a filosofia da práxis, ou seja, os escritos marxistas. Fundamentado em Marx, Vázquez (2007), reconhece o desenvolvimento do

---

<sup>37</sup> Termo utilizado na definição de líderes Soviets por ocasião da atuação revolucionária, isto é, livres de qualquer interferência ou comando do empregador (BUONICORE, 2007).

sistema capitalista e as sérias consequências deste para a organização das classes trabalhadoras rumo ao avanço das conquistas sociais. Ao posicionar-se diante da realidade, afirma que a história humana não é linear, o que torna as marchas históricas e complexas, por isso reconhece a concepção de práxis em Marx para além da prática utilitarista.

Para tanto, há que se estabelecer dois ângulos referenciais entre a consciência comum e a consciência filosófica. Para chegar à práxis se faz necessário abandonar a consciência comum para nutrir a verdadeira ação revolucionária como forma criadora da realidade.

Na consciência comum, o ser humano é somente um ser prático produtivo sob o jugo das imposições neocapitalistas, acomodado e avariado em mais valia<sup>38</sup>. Nestas circunstâncias, o ser humano prático torna-se avesso aos fundamentos da teoria, por não enxergar nesta a resolução dos seus problemas no cotidiano da vida. Desta forma, distancia-se mais ainda de toda e qualquer possibilidade de contato com as dimensões teóricas, buscando resolver seus desafios somente por meio da atividade prática. A teoria perde sua utilidade e, com esse estranhamento, o ser prático não consegue o alcance da práxis, mantém-se isolado individualmente, não consegue perceber-se na coletividade.

Acredito que transitar da consciência ingênua para a consciência filosófica não se faz rapidamente, nem de maneira fácil; requer um caminhar demorado para se alcançar a compreensão de que não há verdades absolutas. Por isso, vem tão rapidamente o primeiro caminho, o mais fácil, ou seja, o caminho de abandono à teoria.

A práxis na concepção marxista compreende o ser humano como um sujeito histórico. Diante deste aspecto, para alcançar a práxis, faz-se necessária a atuação do ser humano de forma criativa e criadora. Este movimento caracteriza a verdadeira práxis humana, a corrente filosófica coerente que não permite escravizar o ser, mas conduzi-lo ao exercício da práxis filosófica como condição de sua liberdade.

Vázquez (2007), ao se debruçar sobre os estudos de Marx no aprofundamento da práxis filosófica, elegeu a práxis criadora como uma proposta necessária ao projeto emancipatório de construção de uma nova realidade social pelo viés histórico do pós-marxismo.

---

<sup>38</sup> Expressão criada e utilizada por Karl Marx no âmbito da economia para estabelecer a relação entre a força de trabalho dispendida por um trabalhador em descompasso à remuneração patronal (MARX, 1973).

Minha escolha por esta corrente filosófica se deu em razão de sua orientação centrada na resistência com vistas a transformar o que não está adequado à realidade humana no contexto vigente. Seus fundamentos e princípios teóricos, de maneira articulada, são elucidativos na superação da consciência comum, de modo a contribuir para o alcance da consciência filosófica. A práxis criadora opõe-se à exploração do trabalho humano, à subserviência das relações sociais produtivas, ao sombreamento do conservadorismo<sup>39</sup>, além de outras amofinações enfrentadas pela classe trabalhadora.

Vázquez (2007), ao examinar o pensamento de Marx, foi contundente mais uma vez sobre a densidade teórica de materialidade histórica para o enfrentamento da realidade social no contexto vigente, sinalizando-a como uma teoria de transformação social, livre de toda e qualquer ação dogmática.

Acautelou Marx, o pensador do século XIX, prevenindo-nos de que, mais do que nunca, precisamos revigorá-lo no século XXI. No contexto vigente, as previsões futuras não parecem sóbrias para mudanças críticas de caráter transformador. Deste modo, os processos formativos precisam investir na contribuição marxista para compreender o que as pessoas estão fazendo e como estão vivendo na sociedade.

A concepção marxista, ramificada por Vázquez (2007), embala a práxis revolucionária, exigindo a superação da consciência comum. Isto é possível, segundo Vázquez, pois o ser humano é um ser corrente, social e histórico. Uma vez imergido na rede de relações sociais, referencia-se de um determinado lugar; por isso a característica histórica, de ser puro, posto que sempre estará relacionado e se relacionando nos fatos ideológicos.

A práxis e a consciência filosófica, na concepção de Vázquez (2007) são delineadas em dois caminhos, um viabilizado pela atividade e outro referindo-se à própria atividade. A consciência filosófica como atividade assume o caráter teórico, sem deixar-se guiar em si mesma como mera atividade esvaziada da reflexão filosófica, enquanto a práxis se materializa num regime social novo. Desta feita, a consciência filosófica não se objetiva, não se materializa como a práxis. Para ir mais além nesta explicitação, o autor nos adverte que toda práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis.

---

<sup>39</sup> Onda conservadora visivelmente demarcada na campanha eleitoral brasileira para a Presidência da República em 2018. Intensificada, sobretudo, na disputa do segundo turno entre o candidato Fernando Haddad do Partido dos Trabalhadores - PT e o presidente eleito Jair Bolsonaro do Partido Social Liberal - PSL (ALMEIDA, 2019).



Nesta perspectiva, os estudos vázquezanos aclaram o ser humano como agente transformador de si mesmo, do mundo e da natureza. Neste intento, a natureza é objeto da atividade prática; a sociedade e as pessoas também são, e o resultado da transformação, isto é, a nova realidade advinda da pessoa e da natureza, é inerente à pessoa como ser social, isto é, a práxis.

Prosseguindo sobre práxis e consciência filosófica, os escritos vázquezanos aprofundam as contribuições marxianas, sem, contudo, incorrer em equívocos ou precipícios extremos de fissura. São conclusivas as contribuições de Vázquez extraídas do conteúdo marxiano como algo extraordinário e original, ecoando a teoria marxiana como influente e significativa ao momento histórico do presente, fazendo esta se postergar às gerações futuras para todas as áreas da ciência em qualquer parte do mundo.

Diante destas conclusivas percebe-se o quão importante é avançar no pensamento de Marx, no sentido de iluminar a consciência filosófica, a ponto de nos reconhecermos como classe trabalhadora para irmos à busca da intervenção adequada em oposição ao modelo produtivo dos dias atuais. O trabalhador precisa desmitificar as relações trabalhistas, perceber-se como ser explorado no âmago da exclusão. Este ponto de reflexão aciona a forma de resgate da dignidade veemente mergulhada na mercadoria reificada ou coisificada.

Imergir na consciência filosófica marxista significa opor-se ao fetiche da legitimação do discurso contra a classe trabalhadora. Significa fundamentar-se taticamente com a práxis criadora, conscientizar-se e intervir na concentração desenfreada de riqueza, no aprofundamento das desigualdades sociais, na inclusão excludente. A práxis iniciada por Marx é hoje o exponencial de vislumbre aos trabalhadores; esta é uma das descobertas vázquezanas a partir da obra de Marx.

As conexões estabelecidas por Vázquez (2007), a partir da contribuição de Marx, canalizaram aviltamento para o enfrentamento dos graves problemas relacionados à classe trabalhadora, como também a qualificação para a mudança nas relações sociais. O alcance da perspicácia vázquezana revela sua sagacidade ao reconhecer em Marx que esta corrente teórica é, acima de tudo, práxis e não a práxis da nova filosofia.

Isto nos faz entender que fazemos a história e, como protagonistas históricos, podemos alterar o percurso das contradições da vida humana. As contradições são provenientes dos próprios sujeitos e, portanto, compete a estes sujeitos encontrar soluções para o seu devido enfrentamento através de ações modificáveis.

Neste sentido, o movimento reflexivo tem a sua importância, pois, aciona a perspectiva cultural de desarticular a força motriz geradora da miséria social. Este caminho teórico reflexivo constitui-se alternativa de solução para amenizar as desigualdades sociais, no viés interventivo da estrutura social, que reafirma a igualdade de todos perante a sociedade, desqualificando desta forma, aqueles que vivem em condições desiguais.

Nos dias atuais, tornou-se inquestionável os desafios sofridos pelos excluídos de trabalho que precisam aprender a conviver com a ausência do trabalho. O sistema produtivo neocapitalista tem corroído direitos trabalhistas e dizimado a integridade dos trabalhadores frente aos princípios de cidadania. Uma vez fragilizada a cidadania, o trabalho perde a sua identidade política, cultural, distanciando-se da discussão coletiva para se transformar no trabalho sem direitos (SANTOS, 2009).

Os trabalhadores alheios à imposição neocapitalista reproduzem as relações excludentes, permitindo-se cada vez mais a remodelagem da manutenção estrutural vigente. Distantes da consciência filosófica, validam a reprodução de novas desigualdades, a negação dos direitos da própria classe, não se reconhecendo sujeitos de sua categoria trabalhadora; assim, os trabalhadores rumam dogmatizados à espera do milagre salvacionista.

A crítica de Marx direcionada à consciência moderna (1818-1883) já sinalizava preocupação com os processos da vida social e política. Naquele período, Marx já definia o ser humano como sujeito essencialmente histórico e social. Posteriormente, Marx (1973) depreendeu que a consciência em si não altera a forma de viver, mas o próprio ser humano por meio de sua consciência é capaz de alterar a sua condição de vida, ou seja, não é a consciência dos homens que determina o ser deles, mas ao contrário, é o ser social destes que determina a sua consciência.

Em 1859, Marx amplia o conceito de ser, e, sem dúvida, conforme Vázquez (2007), é mais abrangente por compreender o sujeito como um ser social capaz de pressupor a própria vida, no modo singular de viver. Para tanto, o homem, como ser social, precisa buscar os caminhos que determinam a sua condição social para a formação da sua consciência política.

Os fundamentos de Vázquez (2007), ao conceituar a práxis a partir de Marx, elaboraram a tese de que Marx encontrou no proletariado o material essencial para estudar as contradições da sociedade burguesa. Marx reivindicou a concepção plena da práxis quando propôs a descoberta do caráter social da práxis material no trabalho.

A práxis material do trabalho passou a ser compreendida como uma unidade insolúvel dentro do marxismo, ou seja, entendida como uma categoria central no mundo do trabalho, abordando a história, a sociedade, o modo de vida e o próprio ser humano.

A práxis constitui-se categoria central na harmonização da consciência filosófica, articulando de forma indissociada teoria e prática, de maneira que uma não se sobrepõe a outra. Nasce desta fundição intransponível entre teoria e prática a concepção do marxismo de filosofia da práxis revolucionária do proletariado. Uma práxis que não se limita a somente interpretar a realidade, mas transformá-la.

Assim, Marx situou o ângulo dos trabalhadores na escala de suporte laboral entre o trabalho e o empregador, estabelecendo o sentido de práxis e o significado da poiésis em relação à práxis. A poiésis, na compreensão vázqueana distancia-se da prática laboral, uma vez que o seu sentido e significado literal e original na terminologia grega amplia a compreensão de sua utilização, inclinando, portanto, os estudos vázqueanos a designar-se pela práxis e não incorrer ao equívoco do caráter estritamente utilitarista que se infere no cotidiano comum.

Concluídas as precisões terminológicas, arremata-se que a práxis filosófica em Vázquez (2007) apresenta-se em nível de profundidade elevada, desvia-se dos conceitos fatalistas e reafirma-se quando identifica o ponto de partida da práxis produtiva idealista; distancia-se dela, desviando-se da consciência comum ingênua para submergir a verdadeira práxis revolucionária. A seguir, trago algumas reflexões sobre materialidade e teorização como elementos essenciais à ação interventiva como proposta de oposição à manutenção da ordem social estabelecida.

## 5.2 VÁZQUEZ E O MATERIALISMO HISTÓRICO: PLASTICIDADE DO PENSAMENTO PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA NOVA REALIDADE SOCIAL

Inspirado nas fontes do Materialismo Histórico Dialético, Vázquez (2007), destacou o Manuscrito do Partido Comunista, de 1844, como uma das produções marxistas capazes de modificar o pensamento devido a sua essência revolucionária. Nos estudos vázqueanos, o Manifesto é destacado pela sua especificidade na qualidade de obra encomendada; o conteúdo da redação nele contida, os projetos e circulares transplantados, as orientações e questionários experimentados contêm o sentido e o significado de pessoas que, à época, estavam determinadas a transformar o mundo por meio da revolução.

No Manuscrito, segundo Vázquez (2007), Marx passa a desconstruir a atividade material do operariado, descortinando a produção capitalista como um trabalho alienante. Desta análise são extraídas implicações peculiares acerca do operário, dos produtos de seu trabalho e da relação do operário consigo mesmo. Marx considerou que a produção não cria somente os objetos, os produtos; cria também as relações humanas sociais, revelando, desse modo, que a produção é também um produto social.

O Manifesto, como obra íntima da Liga dos Comunistas, iluminava um projeto de ação transformadora a ser dirigido pela ação revolucionária dos proletários. Tratou-se de um trabalho teórico vinculado às necessidades de uma ação legitimada por uma classe. Por isso, o destaquei neste texto como uma teoria que orienta em diversos ângulos o planejamento e a construção das bases revolucionárias do pensamento rumo à construção de uma nova realidade social.

Em minha compreensão, a magnitude do manuscrito marxista funciona como antídoto à dispersão, à mutilação das ideias. É um documento a ser utilizado para o enfrentamento da fragmentação das ideias que vem reafirmar a assertiva marxista de que a contradição que move a sociedade se dá entre as forças produtivas e as relações de produção. Somente através de estudos teóricos aprofundados será possível compreender em Marx o que significa esta descoberta.

Alcançar o nível de compreensão de que a causa contradição assenta-se na no desenvolvimento das forças produtivas demanda intervenção crítica do pensamento intelectual. Segundo Vázquez (2007), esta descoberta evidenciou a luta de classe como um fator não determinante do desenvolvimento histórico, mas como uma consequência da contradição.

Torna-se evidente, neste exame vázqueano, que o Manifesto do Partido Comunista se define como um elemento potencializador da formação humana, que fundamenta a organização para ascensão da classe proletária, pela via da revolução. O enfoque histórico está na possibilidade de orientação dos proletários a fazer a revolução. Isto os levaria ao ponto mais alto da práxis criadora, concatenando, deste modo, o pensamento e a ação.

Para os que desejam assumir o pensamento e a ação no comando revolucionário precisam perceber-se imersos na condição alienante. Isto não é algo fácil, mas é o primeiro passo para a estruturação das fases de organização do pensamento e da ação revolucionária. De acordo com Vázquez (2007), no Manifesto,

existem diferentes fases de avanços para atuação revolucionária, incluindo o reconhecimento da condição alienada ao nível mais elevado, ou seja, à práxis criadora.

Na primeira fase, sem a clareza da condição alienada, as pessoas lutam isoladamente contra os opressores. Desta forma, não conseguem focar no objetivo primordial, isto é, modificar as relações de produção, não se fazendo possível devido ao fato de inexistir a luta da sua classe contra outra classe; no caso em comento, classe dominante e classe dominada. No isolamento, as pessoas se aprisionam aos objetivos impostos pela dominadora, o que as deixa em desvantagem e fragilizadas, constituindo-se o desafio mais delicado a ser superado.

Em uma segunda fase, demarcada pela organização e potencialidade da classe trabalhadora, surgem coalizões ou associações permanentes para defender os direitos da classe em situação desvantajosa. Trata-se ainda de uma luta dispersa, porém com o potencial de unificação favorável à luta nacional, podendo ser articulada por um aglomerado de classes variadas. Como toda luta de classe e política, essa força tende a rumar contra o poder político. Surge a possibilidade de coesão do poderio visivelmente inabalável.

O resultado desse processo é a organização das classes como unidade fortalecida pelas conquistas em razão da luta. O exemplo do Manifesto deu-se por meio da organização da classe proletária e, portanto, como partido político. A ênfase do Manifesto em sua plenitude recaiu sobre a classe proletária como classe legitimadora dos trabalhadores. A princípio, ou seja, na primeira fase, em meio ao desafio de superar o estágio da consciência alienante, os proletários foram visivelmente discriminados, enfrentaram diversas situações embaraçosas, desagregadoras. São desafios criados estrategicamente pela classe empresarial para o enfraquecimento da organização da classe proletária. Uma das situações pode ser exemplificada pela ideologia veiculada de classe inabalável, que detém o poderio para abolir qualquer tentativa de movimento contrário aos seus interesses, disseminado de forma criativa de modo que a sociedade aceite sem a percepção das armadilhas lançadas.

Diante das fases preconizadas no Manifesto e trazidas por Vázquez (2007), percebo que se trata de um caminho longo e desafiante, principalmente no que se refere à primeira fase, mesmo após a descoberta da condição alienante, surgem novos embaraços favoráveis ao retorno da consciência ao nível inicial anterior. Por isso, penso que o Manifesto se destaca ao diferenciar as pessoas, dotando-as de conhecimento

pleno, estrategicamente consistente, cientificamente eficaz no fortalecimento da luta em prol da mudança social.

Compreendo que não se trata de seguir literalmente as orientações contidas no documento ou guiar-se simplesmente por uma teoria fundamentadora, pois a formação não é algo limitado, fragmentado, simplista, encontrando-se, para, além disto. Considerar a perspectiva simplificada seria entender o papel da teoria na história divorciado do interesse de quem promove a ação histórica. Acredito que o interesse, o comprometimento com a causa revolucionária é, sem dúvida, algo maior, o elo que consolida o sentimento coletivo por uma causa determinada.

Finalmente, a classe explorada toma consciência do nível da exploração sofrida, isto é, identifica as causas de enfraquecimento da luta e age sobre a classe que a explora. É bem verdade que adentrar às fragilidades de uma multinacional demanda alto nível de formação e de organização da classe explorada. Esse é, sem dúvida, o interstício da fase inicial, que exige o crivo mais elevado por parte do trabalhador, é o momento mais longo de ser atravessado e o de maior relevância para a consolidação da atuação revolucionária. Uma vez que o trabalhador ultrapassa a superficialidade da produção e das relações produtivas, dá-se assim, o enfrentamento da contradição.

Vázquez (2007), para ir além nesta reflexão e desmistificar o potencial da burguesia, afirma que precisamos reconhecê-la a ponto de entender que os burgueses atuaram com o mais alto nível revolucionário, engendraram a capacidade de alteração da produção, interpretaram a produção em escala mundial ao inseri-la de maneira global. A burguesia capacitou-se para criar a força produtiva em demasia para comercializar globalmente por meio de seu próprio desenvolvimento histórico, tornando-se incompatível com as necessidades da sociedade.

A materialidade da organização proletária como classe do movimento histórico é a única forma de revolucionar a estrutura social vigente na concepção vázqueana. A elaboração de um projeto fundamentado na teoria marxista dá robustez efetiva à realidade social por acreditar que a densidade da teoria determinará a força e a capacidade das organizações para as intervenções sociais.

A intervenção social como elemento de mudança, segundo o Manifesto marxista, modifica as circunstâncias da humanidade e afirma seu domínio sobre elas, ou seja, uma vez que a humanidade responde a esse condicionamento, adquire a condição de abolir as circunstâncias que a aprisionam: “as circunstâncias fazem o homem, dizem

Marx e Engels - na medida em que este faz as circunstâncias” (VÁZQUEZ, 2007, p. 153).

Deste modo, Marx e Engels adiantam uma das teses importantes ao materialismo histórico, ou seja, o condicionamento das ideias, trazendo o verdadeiro e real papel do desenvolvimento histórico. Marx se distanciou da gnosiologia para converter-se na sociologia, distanciando-se do utopismo e do determinismo para acercar-se da transformação social pela mudança das circunstâncias inerentes ao próprio homem, isto é, segundo ele, a práxis revolucionária (MARX, 1973).

Na maturidade intelectual, na transição dos Manuscritos de 1844 para a Ideologia Alemã e para a Tese sobre Feuerbach, Marx assenta os pilares fundamentais da práxis revolucionária ao inferir a essência humana. Importou a Marx a estrutura em que estão postas as relações sociais. Isto faz do ser humano uma pessoa, real, concreta, materializada.

Coube a Marx entender o ser humano procedente das duas bases, nem a essência indiferente, nem a essência como possibilidade, reconhecida na teoria marxista, que ambos os processos se desenvolvem paralelamente. Deste modo, Marx seguiu firme, distanciando-se de toda e qualquer dissociabilidade contextual, aproximando-se cada vez mais do conteúdo material existente, revestido em sua totalidade. Segundo Vázquez (2007), Marx colocou em primeiro lugar o ser das relações sociais, como o ser prático, criador, produtor da existência humana, o que faz deste um ser, um sujeito histórico.

Nesta perspectiva, segundo Vázquez (2007), Marx se distanciou de conceitos economicistas e dogmáticos, reforçando sua posição de mudança frente ao racionalismo da Ideologia Alemã, ao transformá-la em ciência a fim de explicar o enigmático mundo ideológico a partir da prática material.

Em direção ao humanismo e a partir da obra de Marx, Vázquez (2007), elaborou análises da práxis marxista, essenciais à humanização do ser, focada na desestruturação da ordem social vigente para a construção de uma nova estrutura social, isto é, desestruturar uma ordem opressora em detrimento da mudança que alcance o bem-estar social da humanidade.

Frente a isto, investigar as mudanças ocorridas na profissionalidade dos professores possibilitou adentrar no enigmático mundo ideológico da política de Educação Profissional a partir do que foi materialmente realizado. Significou identificar as forças oponentes à formação omnilateral, às contradições das relações socialmente

estabelecidas, no sentido de desvelar as bases teóricas para o encorajamento da luta pela definição do trabalho como atividade especificamente humana.

Prosseguindo com o raciocínio da elasticidade do pensamento para a construção da transformação social, interpelo a convergência entre a práxis política e a mediação pedagógica de forma integrada à Tendência Pedagógica Progressista.

### 5.3 PRÁXIS POLÍTICA E MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA: IMPLICAÇÕES FORMATIVAS

A práxis política e a mediação pedagógica trazem uma abordagem educacional crítica de interpretação da realidade em que respaldam a subjetividade do ser humano como sujeito que produz e que se relaciona socialmente. Para tanto, a mediação pedagógica deve ser considerada nos processos de ensino e aprendizagem como dinâmica e dialógica, incluindo os estudantes como sujeitos da própria aprendizagem.

Com este intuito, priorizo neste texto uma abordagem que amplie o foco da formação, caminho teórico possível com a Tendência Pedagógica Progressista, em razão de sua natureza contra hegemônica. A Teoria Progressista considera o ser humano em sua complexidade e próprio da totalidade, centrada em duas correntes críticas da educação: Pedagogia Libertadora e Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos, também conhecida como Pedagogia Histórico-Crítica. Estas teorias de viés crítico-reflexivo compreendem o trabalho dos professores na mediação pedagógica, conectado ao compromisso ético, coletivo e transformador da realidade educacional para modificação da estrutura social.

Como aplicação de exemplo, destaco o trabalho desenvolvido com a alfabetização de adultos na Pedagogia Libertadora, inspirada nos ideais pedagógicos da educação popular ligada ao movimento Freireano na década de 1960. Como proposta pedagógica, a Pedagogia Libertadora de Freire (1994) alfabetizou e politizou inúmeros trabalhadores brasileiros, levando em conta suas reais necessidades, tornando possível uma escola articulada e contextualizada, que promoveu a mudança concreta, alterando de fato o contexto social da época. A experiência tornou público que a sua continuidade teria ensejado consequências positivas no pensamento da população brasileira, caso o projeto não tivesse sido atingido pela descontinuidade governamental.



O papel social da escola na Pedagogia Libertadora é o de promover a mediação articulada entre alunos e professores, com enfoques crítico e reflexivo híbridos à construção da consciência política, partindo da realidade em que alunos e professores vivem, sem perder de vista a transformação social, segundo as manifestações de pensamento de autores que comungam deste ideal formativo, dentre estes, Gadotti (2009) e Giroux (1997). Neste texto, foco na discussão em Freire (1994) pela abrangência do seu método no âmbito brasileiro e no contexto internacional.

Na mediação pedagógica baseada nos princípios dialógicos, a ênfase recai sobre o método de temas geradores centrado na dimensão político-social. Este método busca utilizar estratégias criadoras e criativas interconectadas ao contexto numa perspectiva de educação ampliada. Neste preâmbulo educacional complexo, a relação professor e aluno é correlacionada no princípio da igualdade. Assim, distanciada de toda e qualquer ação verticalizada, a educação escolar constitui-se um ato político por ser uma constância em movimentos. Com efeito, a ação crítica torna-se indispensável à consciência política, voltada à resolução de problemas reais que conduzam as aprendizagens mutuamente.

A Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos, esteada neste texto, faz-se necessária pela sintonia direta com a base teórica da Tese, inspirada no Materialismo Histórico Dialético. Constitui-se uma tendência crítica da mediação pedagógica centrada na escola pública e no trabalho do professor que visa à transformação social tornando os conteúdos indispensáveis à construção da consciência política para a participação social, na tentativa de superar as desigualdades sociais. Nesta perspectiva, a mediação pedagógica centra-se na relação professor e aluno como sujeitos do processo de ensino e de aprendizagem, opondo-se totalmente a toda e qualquer prática de instrumentalização.

Na tendência pedagógica social dos conteúdos, o papel da escola é enaltecido pela relevância e pela difusão dos conteúdos nos aspectos culturais e universais como meios formativos indispensáveis ao enfrentamento da realidade social concreta.

O método de ensino parte das experiências vivenciadas pelos alunos em confronto com o conhecimento sistematizado; o professor media esse conhecimento e o aluno contribui no processo por meio de sua participação, do seu envolvimento direto na organização e sistematização das aprendizagens de modo ativo a partir de estruturas cognitivas pré-estabelecidas.

As manifestações destas ideias podem ser observadas em Suchodolski (1976), Manacorda (2010), Snyders (1974), Libâneo (2009), Saviani (2011; 2009), dentre outros. Nesta construção textual refiro-me preferencialmente ao pensamento de Saviani (2011), tendo em vista a necessidade por mim observada de posteriormente, realizar um estudo mais aprofundado, focado na pessoa do professor Diretor de Turma, a partir da Pedagogia Histórico Crítica. Dadas às condições de vida e trabalho destes professores, é importante considerar os casos concretos do cotidiano escolar, a ausência de políticas de assistência estudantil, a inexistência de condições de trabalho, além da ineficiência das condições formativas para o enfrentamento dos desafios diários.

O aprofundamento do estudo a partir da Pedagogia Histórico Crítica perpassaria a dimensão pedagógica e focaria na pessoa do professor para uma análise mais acurada sobre suas condições de vida e trabalho. O desenvolvimento da criticidade e do ser histórico estão imbricadas diretamente com as condições de vida e trabalho dos professores.

Nesta incursão, a práxis política do professor e dos estudantes desenvolvida na dimensão pedagógica desloca o sentido restrito de fazer educação para uma proposta abrangente de ensinar e de aprender de forma significativa, como ensaio de futuro dado os fundamentos da Tendência e Crítico-Social dos Conteúdos ou Pedagogia Histórico Crítica.

Esta tendência, ao considerar a subjetividade da formação humana de maneira agregadora do pensamento crítico pedagógico, viabilizará as reflexões de transformação social, tornando os professores militantes políticos em si e sobre o contexto social, no sentido de agir de modo reflexivo em favor da libertação da consciência alienada, dos oprimidos ou aprisionados, inclusive, os que vivem a auto exclusão por não ter condição de compreender a educação como prática da liberdade (FREIRE, 2010).

Deste modo, apresento nesta incursão a profissão docente conjuntural vigente, considerando as perspectivas e desafios desta profissão na era digital e na sociedade globalizada. Aloquei o professor no espaço social como um trabalhador da sociedade contemporânea delimitado no âmago da contradição, um profissional simbólico que exprime variadas projeções, sejam elas econômicas, sociais, culturais, num emaranhado de tensões, posto que “[...] as contradições são, ao mesmo tempo, estruturais, isto é, ligadas à própria atividade docente, e sócio-históricas, uma vez que

são moldadas pelas condições sociais de ensino a certa época” (CHARLOT, 2013, p. 103).

No decorrer do texto, situo os processos formativos em que a mediação pedagógica do ensino e da aprendizagem se dá, analisando a atuação do profissional docente frente aos desafios impostos pelo contexto social para a construção da consciência política dos professores e dos estudantes.

Abordo a mediação pedagógica como tecido textual compreendendo a relação professor e aluno tendo como parâmetro a Pedagogia Histórico Crítica em razão das condições de vida e de trabalho em vivem os professores e alunos. Foco nos argumentos que articulam a formação dos professores para uma prática consciente e, conseqüentemente, à participação política, em oposição ao modelo educacional restrito e dispersivo.

O texto está proposto com a defensável posição de Saviani (2011), que em sua tese tipicamente política vem questionar o esvaziamento do conhecimento na escola pública brasileira como bloqueio à formação democrática, implicitamente demarcada na década de 1980. Segundo o estudioso, quando mais se falou em democracia no interior da escola, menos democracia foi assegurada na escola, conseqüentemente, menos cidadãos foram qualificados. O reflexo desta assertiva se faz presente nos dias atuais, frente à crise estrutural do mínimo de conteúdos, que é controladora do nível intelectual.

Acredito que não haverá avanços na aprendizagem sem a compreensão dos conteúdos em sua amplitude de maneira sistematizada e articulada. Por outro lado, não será assegurada a participação social e o exercício pleno da democracia numa escola que mutila o conhecimento, reafirmando os ideais elitistas, abrindo mão do desenvolvimento humano.

Desta forma, ocultamos a contradição, enaltecendo a importância das informações pelo discurso ideologizado, dispersando o conhecimento por se ater às ações praticistas. Isto imputa sérias conseqüências à educação, aprofundando cada vez mais o caráter excludente da trajetória formativa, além do acúmulo de retrocessos sem a consciência das decisões equivocadas, não distinguindo, portanto, que informação é diferente de conhecimento. Deste nível de entendimento, o profissional docente permanecerá emergido na sociedade da informação, perdido e disperso, indiferente ao concreto real. Saviani (2009, p. 09) considera o oposto:

Quando a reflexão filosófica se volta deliberada, metódica e sistematicamente para a questão educacional, explicitando os seus fundamentos e elaborando as suas diversas dimensões num todo articulado, a concepção de mundo se manifesta, aí, na forma de uma concepção filosófica de educação.

A mediação pedagógica, fundamentada num referencial teórico consistente em que a reflexão filosófica seja viabilizada na prática, constitui o todo organizado. Tem-se assim, o tecido educacional híbrido ao desenvolvimento cognitivo; o espírito crítico se eleva articulado pelos estudos teóricos do professor, influenciando a construção da consciência política do estudante na vida prática.

Com o intuito de permanecer na reflexão, continuo a discorrer sobre a profissionalidade docente posta no contexto vigente e, posteriormente, a estendo aos educandos pelo viés da mediação pedagógica para o alcance da consciência política como uma consequência da atuação docente pré-determinada.

#### 5.4 PROFISSIONALIDADE DOCENTE E PRÁXIS POLÍTICA: O CONTEXTO DAS ESCOLAS PROFISSIONAIS DO CEARÁ

A globalização inseriu mundialmente o mercado e, com ele, estabeleceu a rede de comunicação, disseminando rapidamente múltiplas informações por todo o mundo através da informatização. Alcançamos a sociedade do conhecimento, conectados pela extraordinária força da internet ao mesmo tempo em que também enfrentamos a fragmentação educacional.

Neste sentido, a educação na “Aldeia Global” aprisiona o pensamento intelectual, determinando processos de ensino descontextualizados, além do controle dos resultados formativos. Tudo é transformado em dados; os formandos viram cálculos e os humanos viram números. A educação deixa de compreender as necessidades de desenvolvimento humano.

Neste preâmbulo, o profissional docente fica literalmente desvinculado ao desenvolvimento da práxis política na mediação pedagógica. Para o alcance da práxis se faz necessária a ação intelectual. O professor precisa articular sentidos a sua formação para tornar possível uma atuação politizada.

Ao correlacionar a práxis em Vázquez (2007) à profissionalidade docente na conjuntura atual, deparei-me com a inadequação do sistema educacional, especificamente do sistema brasileiro, por ensinar disciplinas em separado e avaliar

cada uma no respectivo lugar, sem qualquer relação entre elas, inviabilizando, desta forma, a construção do tecido de aprendizagem comum ao conhecimento.

Deste modo, a inadequação do sistema educacional dos países em desenvolvimento vem comprometendo a visibilidade da perspectiva geral. Uma das consequências é o enquadramento dos professores no aprisionamento profissional sob vários aspectos: sobreposição curricular, imposições administrativas, precarização das condições de trabalho, assoreamento da liberdade de expressão, desqualificação da identidade profissional, para não ir além em outros aspectos.

Esta realidade imposta ao profissional docente o incapacita de perceber os interconectores, de se opor aos conteúdos simplistas, de entender novas formas de aprendizagem, de modificar o ensino. A ação prática do professor, imobilizada por fatores intencionais direcionados aos processos formativos, distancia o desenvolvimento e a consolidação de uma atuação consciente, de uma prática mediada rumo à práxis docente.

Vázquez (2007) posiciona o trabalho docente no eixo central em articulação ao alcance da práxis pela extensão da educação nos processos formativos. Sua interpretação sobre o trabalho do professor na educação empreende discussões complexas. O estudioso inferiu que a dinâmica do contexto globalizado alterou as profissões; antes o que era definido como carreira estável, por exemplo, professor, médico, advogado, hoje sofre oscilações com a incerteza incutida pelo mercado. O surgimento de novas profissões nunca antes imaginadas, como a carreira ‘youtuber’<sup>40</sup> veiculada como promissora e rentável, faz-nos ter a certeza da incerteza que nos espera em relação ao futuro, seja nas relações, na produção e, conseqüentemente, na profissão.

Nesta ávida contemporaneidade, o profissional docente deve se libertar das amarras ideológicas e transformar-se em pilar opositor à efemeridade das relações sociais e da desvalorização da vida em favor do lucro para o consumo exagerado. A profissão do professor se constitui como um descortinar das ideologias alienantes, a exemplo da eminente ameaça do programa “Escola sem partido”<sup>41</sup>, que, uma vez implantado, traria implicações ameaçadoras ao conhecimento científico viabilizador da

---

<sup>40</sup> Com o alcance da internet na explosão da era digital, a profissão youtuber vem crescendo exponencialmente e atraindo diversas pessoas. Desde 2005, Youtube é a rede mais acessada no mundo. <https://www.ensinointerativo.com.br/profissao-youtuber/>

<sup>41</sup> Escola sem Partido “Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira” (FRIGOTTO, 2017).

abertura de novos caminhos para a passagem crítica criadora, humanizada e eminentemente histórico-material.

Deste modo, “[...] na medida em que reconheço a extrema gravidade da crise que o legado de Marx está atravessando... não posso me entregar à confortável elaboração de previsões otimistas, tranquilizadoras” (KONDER, 1992, p. 132). O autor pressupõe o estado de vigilância constante em oposição à desconstrução do conhecimento crítico para a formação emancipada, consistente, viva, capaz de empreender novas alternativas à realidade excludente frente à histórica dualidade educacional, em que reina a alienação diante da insuficiência de conhecimentos em tempos da informação.

Em virtude dos problemas enfrentados pela educação brasileira, a profissionalidade docente está intimamente imbricada nos caminhos da contradição. No momento presente, um dos problemas mais desafiantes à docência, diz respeito à formação do professor. Tenho observado a influência do caráter privatista assumindo o controle da demanda formativa dos professores. Isto é um desafio preocupante, que, se não for superado, aprofundará a fragilidade das formações docentes de modo a comprometer os processos formativos rumo à emancipação dos sujeitos em processos de aprendizagem. A tentativa de construção de uma política de formação como um direito da profissão tem se mantido distante das reais necessidades dos professores a partir dos problemas enfrentados.

As inconsistências dos programas de formação na dimensão pública, a sagacidade da oferta privada, implícita na superficialidade dos processos formativos, têm conduzido a multiplicidades de retrocessos com efeitos devastadores. A profissão docente tem vivenciado infinitos dogmas que viram paradigmas simplistas em meio aos equívocos da descontinuidade de propostas e da inconsistência formativa.

Vázquez (2007) traz a concepção do ser humano como sujeito prático, criador e trabalhador. Em atuação na docência, teríamos o profissional que realiza a atividade docente como um trabalho vital, que se reveste da formação crítica para a perspectiva criadora; por outro lado, a realidade docente denuncia as condições alienantes da produção capitalista.

Deste modo, a docência não está isenta da alienação, dadas as reais condições de trabalho e de formação, sobretudo, a formação oriunda da rede privada, que, muitas vezes, é desenvolvida por fortes ideologias que distanciam os profissionais

de uma atuação consciente, cuja atuação profissional demanda atividade política como práxis docente.

A formação política do professor se faz necessária pela reformulação urgente de reestruturação do sistema educacional. O Sistema de Educação precisa dar as condições para que os diferentes sujeitos sejam capazes de evoluir. Para tanto, o Brasil precisa de uma reforma política que transforme a educação, de uma concepção em desenvolvimento a uma concepção crítica e criadora. Esta concepção permitirá ao profissional docente uma verdadeira formação acionadora da consciência política, isto é, a práxis filosófica.

Com o propósito de continuar a reflexão sobre a profissionalidade docente, faço a seguir incursões teóricas e, posteriormente, realizo aproximações à profissionalidade no contexto material da educação profissional. Inicialmente, busco trazer análises circunstanciais da atuação profissional refletida no espaço institucional na concepção de alguns autores. Em seguida, tento aproximar os fundamentos teóricos apresentados à realidade de atuação de professores na educação profissional, marcada pelo conflito de atuar na profissão de forma crítica e criadora ou trabalhar em consonância com os processos pré-determinados.

Desta feita, partindo da reflexão mais geral, tento aproximar o contexto local por meio da educação profissional, relatando as principais implicações na profissionalidade dos professores em atuação no Projeto Professor Diretor de Turma no Ceará, demarcando o projeto como ponto de referência.

A incursão busca referendar a profissão de professor depreendida do contexto atual, e não dissociada da práxis em sua materialidade histórica, caracterizada no movimento dos processos de ensino e aprendizagem.

#### **5.4.1 A Profissionalidade Docente e a inter-relação professor e aluno na centralidade da educação profissional: aproximações à consciência política**

As discussões sobre a profissionalidade docente neste texto aportam às dimensões política e econômica de inserção do profissional, considerando o modo como o professor se relaciona consigo e com o outro, como também as implicações do contexto cultural e social. Para tanto, é importante refletir uma atuação questionadora dos processos de ensino, capaz de reconhecer a profissionalidade como um caminho em construção, que enfrenta adversidades, obstáculos, mas que também dispõe de

potencialidades, a exemplo da produção do conhecimento e da coletividade (IMBERNÓN, 2011).

Nesta perspectiva, proponho discutir a profissionalidade docente à luz dos estudos de Zeichner (2013), Contreras (2012), Imbernón (2011) e Libâneo (2009), por entender que suas pesquisas trazem contribuições que ajudam a explicitar parâmetros complexos da profissionalidade docente a partir de reflexões extraídas das instituições públicas de ensino.

Diante desta constatação, recorri aos autores para trazer possíveis contribuições sobre a profissionalidade docente em perspectiva geral, sem a pretensão de esgotar o assunto, mas com o propósito de tentar aproximar a profissionalidade das Escolas Estaduais de Educação Profissional do Ceará, através do Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT).

Os argumentos teóricos constituem-se como possibilidade de reflexão e articulação à aprendizagem contínua. Desta forma, sistematizei informações que dialogam com o objetivo de elucidar a constituição da profissionalidade docente do Projeto Professor Diretor de Turma nas Escolas Estaduais de Educação Profissional.

Concatenei a profissionalidade docente desenvolvida nas escolas profissionais à discussão teórica que os autores sustentam, estabelecendo a sua relação com o fazer docente no cotidiano escolar das escolas profissionais. Assim, busquei elucidar a constituição da profissionalidade docente no movimento teórico-prático compreendido em dois eixos, ou seja, um de ordem teórica e outro na rígida base do controle exercido na atuação do professor.

Estes eixos se contrapõem a agenda dos professores e tensionam a mediação pedagógica em razão das orientações pré-determinadas. A resposta ao objetivo tem como parâmetro a formação teórica e as aprendizagens proporcionadas pelo Professor Diretor de Turma no interior das escolas profissionais.

Optei pela terminologia profissionalidade em decorrência do sentido mais amplo e de sua significação para o contexto histórico, uma vez que precisei situar a profissionalidade dos professores no período em que se deu a implantação da política de educação profissional do Ceará como um acontecimento local, e parte de uma base nacional, ou seja, o Programa Brasil Profissionalizado, principal motivação da criação das escolas profissionais.

Concluí pela escolha terminológica profissionalidade docente após realizar algumas pesquisas nos dicionários, dentre eles, o Aulete (2017), por trazer uma



definição mais ampla e próxima do propósito dissertado. Nesta pesquisa, a profissionalidade foi delineada de modo amplo, isto é, um conjunto de atributos inerentes à prática de uma profissão, ou ainda, uma profissão atribuída à docência, pela via dos processos de ensino e aprendizagem. Com relação à terminologia profissão, o mesmo dicionário se limita ao sentido de uma ação ou o ato de professar um resultado, carregando, portanto, um significado mais restrito.

A intenção, ao escolher a terminologia mais ampla, ou seja, profissionalidade docente, considera a concepção teórica subjacente à pesquisa, a práxis filosófica de Vázquez (2007), em razão da compreensão do trabalho docente depreendido da subjetividade humana, do contexto produtivo e das relações sociais.

Delimitei, portanto, o campo de atuação da profissionalidade, o Projeto Diretor de Turma e a esfera de ensino na Educação Profissional. Inserido no currículo da educação profissional, o PPDT caracteriza uma atuação profissional em ascendência ao rumo da coletividade.

Acredito que a capacidade de reflexão coletiva é uma característica fundamental à profissão docente, tendo em vista o fortalecimento de outras dimensões que integram a luta em favor da inclusão social. A participação coletiva no ambiente escolar e comunitário favorece as relações com os grupos sociais para a tomada de decisão sobre os processos de ensino e aprendizagem, incluindo outras atividades profissionais que se fazem no espaço da participação, da reflexão e da formação.

No espaço institucional, o professor deve ser “capaz de tomar decisões educativas, éticas e morais, de desenvolver o currículo em um contexto determinado e de elaborar projetos e materiais curriculares com a colaboração dos colegas” (IMBERNÓN, 2011, p. 22).

No entendimento do autor, a profissionalidade docente requer dinâmica e articulação com outros profissionais da organização do trabalho escolar no sistema educativo, fazendo-se necessária, portanto, a incorporação de um novo conceito de profissão como processo, ou seja, algo em construção a partir de conhecimentos diversificados, substanciando mudanças nas funções do profissional docente.

Os argumentos de Imbernón (2011) são coerentes em diversos pontos, sem, contudo, esquecer a preocupação com o excesso de atribuições lançadas ao profissional docente nos dias atuais. Verifico que existem fortes pressões no cotidiano escolar que sobrecarregam o professor de atribuições técnicas-administrativas. Penso que a

atividade de caráter administrativo fragiliza possíveis avanços intelectuais e impede conquistas da carreira profissional.

Cientes da complexidade que envolve a profissão docente, muitos professores buscam traçar seu próprio percurso formativo por não contar com uma formação que lhes assegure avanços progressivos na carreira e na vivência intelectual. Isto tem promovido uma tendência de isolamento e falta de articulação da própria classe profissional docente.

Tal argumento perde sua relevância e deixa de ser discutido no dia a dia da escola face aos urgentes compromissos administrativos, os quais são inseridos na profissionalidade docente a ponto de transformar a escola em um ambiente desafiante, passando os professores a enfrentar a instabilidade dentro da mesma unidade.

Segundo Zeichner (2013), a desarticulação profissional é a principal característica da desprofissionalização enfrentada pelo magistério nas últimas décadas, resultante do movimento de privatização da educação pública. Em seu estudo sobre a política de formação de professores desenvolvida nos Estados Unidos, Zeichner (2013) identificou uma tendência privatista do ensino público e da formação dos professores, o que tem fomentado a desprofissionalização do magistério e a desarticulação sindical, fragilizando a profissionalidade.

O referido autor extraiu em sua análise a tendência de privatização depois de identificar dois movimentos, isto é, duas forças antagônicas, uma contra a privatização da educação pública, com menor poder decisório, e, de outro lado, a força que tensiona a desregulação da educação pública, com influência direta na formação de professores e nos programas formativos universitários. Este movimento desarticulador dos trabalhadores em educação se dá por meio do sistema de cooperação educativa presente na livre concorrência de mercado resultante do neoliberalismo e no neoconservadorismo.

Da análise de Zeichner (2013), acerca da formação de professores nos Estados Unidos, sobressaíram-se três questões diretamente ligadas à profissionalidade docente: as circunstâncias de controle a que o docente está submetido, o conteúdo da formação e a sistemática de avaliação em que os professores são submetidos. A sistemática avaliativa tem servido para atestar a má qualidade do ensino público. Como o mecanismo avaliativo cria os fatores que tencionam o trabalho docente, os dados levantados são utilizados como mecanismos depreciadores do ensino público.

Nesta perspectiva, as pesquisas do referido autor destacam forte influência dos Estados Unidos sobre os demais países no mundo, sobretudo, os países em desenvolvimento. Por meio desta influência são respaldadas as decisões de controle do planejamento e da execução das políticas públicas educacionais. O autor denuncia, ainda, que problemas educacionais mais graves são justificados com a existência de “maus professores”, com os “caros e ineficazes” programas de formação universitária, sob o atesto da avaliação de desempenho profissional.

Como consequência desta pressão, resta como única saída, entregar a educação pública ao setor privado. Desta forma, são desenvolvidos argumentos de forte apelo à contenção dos gastos públicos, afirmando que o problema da qualidade educacional certamente seria resolvido com menor custo financeiro, além da formação de professores em menor tempo possível.

Em acordo com as ideias do autor, destaco, ainda os graves problemas sociais de caráter estrutural que atingem estudantes e suas famílias, bem como, os docentes no cotidiano escolar, como: a fome, a miséria, a exclusão social, a falta de moradia, de trabalho e de renda, que são ignorados das reais condições do trabalho docente.

O contexto social em que professores, estudantes e familiares estão inseridos, em muitos casos, denunciam as desigualdades sociais ao mesmo tempo em que as mesmas tornam-se imperceptíveis socialmente. Este contexto é o retrato das condições reais de trabalho docente a que a classe profissional se submete cotidianamente.

De acordo com Zeichner (2013), este contexto destaca dois movimentos, intitulados por ele de reformistas e transformadores. Os reformistas são defensores de um sistema de educação alternativo baseado na competição, na desregulamentação e nas leis de mercado. Já os transformadores são defensores de um projeto estrutural de mudanças na escola, capaz de interferir no comportamento social via transformação cultural.

A contribuição do autor evidencia claramente a divisão da sociedade em duas classes e dois projetos de interesses antagônicos. Um projeto social cuja educação apresenta visão “desenvolvimentista” mergulhará a nação na crise preexistente, estimulando conflitos, desordens, imigrações, nova ditadura militar e populista. Na outra face, o projeto de canalizar a mudança social caracterizado pela transformação educacional.

Contreras (2012) afirma que a viabilidade de uma prática docente transformadora cultural e social passa pela autonomia profissional. Segundo o autor, o grau de autonomia presente nas instituições de ensino é relativo por resultar de documentos oficiais construídos isoladamente dos profissionais e da realidade educacional.

À vista disso, os professores trabalham com autonomia relativa por não alcançar o nível da autonomia absoluta (CONTRERAS, 2012). Com efeito, a autonomia relativa impede o desenvolvimento de uma consciência crítica que conduza os professores ao conhecimento profundo das reformas empreendidas. Impedidos de pensar e atuar criticamente os professores não conseguem compreender os interesses reformistas nem superar a desarticulação profissional para o alcance da autonomia plena.

De acordo com Contreras (2012), a profissionalidade docente está centrada no alcance da intelectualidade. Somente assim será possível o desenvolvimento do senso crítico. A responsabilidade crítica, na compreensão do autor, advém da lúcida formação potencializadora da autonomia deliberativa, de cunho dialético, convicta da mediação pedagógica consistente na sala de aula.

A intervenção para a tomada de consciência sobre a responsabilidade social requer a superação dos princípios da autonomia ilusória. Contreras (2012) afirma que a ilusão condiz com o nível de autonomia relativa e, por isso, precisa de superação. Há que ser encarado o aspecto da contradição para o desenvolvimento da contraposição, ou seja, a superação do isolamento profissional.

Retornando às ideias de Zeichner (2013), é preciso ficar atento ao isolamento profissional no seio institucional, alertando que o professor se mantenha vigilante aos processos da formação, não a realizando somente na própria escola. Tal limitação esgarça o potencial de outros horizontes. O autor questiona ainda o conteúdo da formação que vem sendo ofertada nas escolas. A prática da formação centrada quase que somente nas escolas vem se consolidando como tendência e poderá se transformar em armadilha para o desenvolvimento crítico profissional dos professores, uma vez que estes profissionais deixam de compreender as causas e as consequências das injustiças globais.

Libâneo (2009, p. 09) diz que “a escola tem, pois, o compromisso de reduzir a distância entre a ciência cada vez mais complexa e a cultura de base produzida no cotidiano, provida pela escolarização”, o que dialoga com o raciocínio de Contreras

(2012) e de Zeichner (2013). Diante da definição do atual papel da escola no contexto vigente, o autor resgata a profissionalidade docente na perspectiva de reconfigurar as características de composição da identidade profissional em atendimento às exigências postas socialmente.

O exercício profissional da docência se defronta com a globalização dos mercados, provocando alterações no perfil profissional de forma a torná-lo adequável a essa nova exigência da produção. Segundo Libâneo (2009), o poderio econômico intervém diretamente na vida social, nos hábitos culturais, trazendo mudanças econômicas, políticas, sociais e novas atitudes profissionais.

Foi exatamente no contexto desenhado por Libâneo (2009) que a política nacional de educação profissional foi inserida nos estados brasileiros, ensejando mudanças na profissionalidade dos professores. Especificamente no Estado Ceará, os professores das escolas profissionais passaram a atuar com uma nova rotina escolar, incluindo um currículo integral, submetido ao controle e à prescrição, conforme informado nas entrevistas com profissionais que atuaram na implantação.

O conteúdo informado por uma professora entrevistada trouxe à tona os processos seletivos a que os professores foram submetidos para atuarem nas escolas. Uma das condições pré-estabelecidas era a de que os profissionais precisariam “vestir a camisa” do currículo que seria desenvolvido no interior das escolas, caso contrário, seriam desclassificados. Este é um exemplo de que a naturalização do controle curricular pela via da prescrição vem alterando o propósito da educação pública e modificando a profissionalidade dos professores.

As atribuições do cargo docente se confundem em meio a tantos comandos, incorrendo-se ao equívoco de se esquecer do essencial: os processos pedagógicos do ensino e da aprendizagem, direito do estudante e dever do Estado. Isto demarca nova atuação profissional, altera o planejamento do ensino, limitando a criação de novas aprendizagens e desarticulando os processos de construção da consciência política dos educandos como futuros profissionais (LIBÂNEO, 2009).

As entrevistas das professoras que contribuíram na implantação da educação profissional no Ceará deixam claro que a atuação profissional docente na educação profissional sofreu alterações profundas nos aspectos relacionados aos conteúdos, carga horária, mudança de propostas, dentre outros fatores. As entrevistadas admitiram que a preparação para a atuação profissional nesse novo cenário trouxe implicações diretas à

profissão docente, que influenciaram no desenvolvimento de competências relacionadas à formação, à convivência grupal e às novas práticas escolares.

Os professores, ao aceitarem trabalhar nas escolas profissionais em tempo integral, passaram a conviver com outras áreas de conhecimento acrescentadas à nova composição curricular. Esta configuração trouxe novas experiências, porém, em outro sentido, alterou a dinâmica profissional em meio às modificações de carga horária, das condições estruturais em novos equipamentos físicos, novo perfil da clientela, objetivos educativos, intencionalidades, desafio de integração da proposta da formação comum à específica.

O exercício da atuação docente nas escolas profissionais culminou no esforço contínuo de acolhimento/orientação aos estudantes da escola profissional no funcionamento da escola em tempo integral. As Escolas Estaduais de Educação Profissional inseriram novos projetos de formatos variados em sua composição curricular. Dentre os projetos, foi inserido o Projeto Professor Diretor de Turma como um elemento de apoio aos estudantes e que alterou a rotina dos professores, implantando novas atitudes profissionais. Lançado sobre bases afetivas, o projeto se define sobre os pilares dialógicos, mediado pela razão e pela emoção. O PPDT, desenvolvido exclusivamente pelos docentes da base comum, acrescentou mudanças significativas no perfil profissional docente, na orientação pedagógica, no apoio e no acompanhamento dos estudantes no cotidiano escolar.

A mediação pedagógica realizada pelos professores da base comum determinou também o formato do PPDT como um projeto que integrou uma identidade profissional baseada em valores humanos, na capacidade de escuta e no estreitamento das relações por meio do diálogo.

O Professor Diretor de Turma demarcou espaço com estudantes, gestão, representantes, líderes, além dos familiares. Desta forma, evidencia o seu espaço nas escolas profissionais, a sua relevância para o meio estudantil e a sua imbricação com a profissionalidade docente na tentativa de auxiliar na melhoria do ensino e da aprendizagem. Retomo, portanto, o pensamento de Libâneo (2009, p. 61) ao dizer que “se todas as demais condições necessárias melhorarem, mas os alunos não aprenderem mais e melhor, não há melhoria na qualidade da educação”.

Conforme o autor, além das aquisições materiais, do investimento na carreira de ordem salarial e formativa, em equipamentos físicos modernos, na mudança da proposta pedagógica, dentre outras providências, o fundamental é assegurar a

aprendizagem dos estudantes. O PPDT se coloca como um intermediador da aprendizagem humana, podendo ser definido como ponto de referência, de acolhimento/orientação aos estudantes em relação à aprendizagem.

Lopes (2015), ao investigar as razões que levam os estudantes cearenses a ingressarem na educação profissional, destacou divergências em relação aos objetivos da formação e as expectativas dos estudantes. O estudo revelou que os jovens não projetam seu futuro na qualificação técnica para ingressarem no mercado de trabalho, pois preferem a formação acadêmica. Mesmo assim, os estudantes concluem a formação técnica em razão da certificação como justificativa para o ingresso no mercado de trabalho.

O exposto aponta que os estudantes absorvem com naturalidade o discurso atual sobre trabalhabilidade, pois conforme afirmam Andrade, Santos e Macambira (2013, p. 249-250), “No imaginário de muitos jovens habita a compreensão de que a conclusão de uma qualificação profissional contribui para a inserção imediata no mercado de trabalho”.

Diante da constatação em relação à formação ofertada aos jovens, conforme Saviani (2011), compete à escola mostrar a face oculta do cotidiano. A formação estruturada no método da pedagogia histórico-crítica consideraria o que foi identificado na pesquisa, ou seja, desenvolveria a dimensão intelectual destes estudantes, descortinando os processos pedagógicos de caráter tecnicista.

O nível intelectual do professor interfere na construção de uma proposta formativa destinada aos educandos, que poderá diferenciar-se, tornando-se algo radicalmente novo. Deste modo, a formação profissional possibilita a criação dos elementos necessários à consciência política de docentes e discentes por meio da valorização de suas iniciativas em atendimento ao desenvolvimento acadêmico acumulado historicamente.

Conforme Saviani (2011), a pedagogia histórico-crítica identifica a dimensão do senso comum no contexto social para a imersão crítica intencional na identificação dos obstáculos que interrompem a atividade intelectual dos formandos. Os estudos partem não da necessidade do mercado de trabalho, mas da problematização para a descoberta das questões que precisam ser resolvidas na prática social para serem solucionadas com a prática educativa.

De acordo com o autor, a base dialética da concepção histórico-crítica vai da observação empírica ao concreto pela mediação do abstrato, constituindo uma

orientação pedagógica segura pelo método científico correlato aos processos de ensino na superação das práticas tradicionais.

O trabalho pedagógico em desenvolvimento nas escolas de educação profissional cearenses está centrado na gênese da pedagogia tecnicista por meio do empreendedorismo e do protagonismo juvenil. O currículo de formação desenvolvido nas EEEP prioriza o modelo de competências e habilidades, caracterizado pela qualificação para a inserção no mundo do trabalho, o que tem dificultado a base de sustentação da consciência política dos formandos pela própria dinâmica da atuação profissional centrada nos planos pré-determinados.

Essa discussão teórica e as demais partes do texto têm a sua importância para o conjunto de sustentação da tese. Contudo, é no próximo capítulo que aprofundo o cerne de todo o trabalho desenvolvido. Trago a seguir as aprendizagens do processo de formação vivenciado no interior da escola investigada pela interface do Projeto Professor Diretor de Turma. Anuncio, deste modo, o último capítulo com a metáfora “Plantio”, denominando o tempo da colheita, por conter a sistematização dos dados da pesquisa de campo que confirmam o real sentido da tese, trazendo-lhe a credibilidade científica e, sobretudo, a relevância dos achados como uma contribuição da investigação.



## **6 APRENDIZAGENS DO PROCESSO FORMATIVO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL PELA INTERFACE DO PROJETO PROFESSOR DIRETOR DE TURMA: TEMPO DE COLHEITA**

Este capítulo finaliza a investigação e priorizou compreender o impacto do Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT) nas Escolas Profissionais para a Profissionalidade Docente no Ceará a partir da política implantada no estado em 2008.

Privilegiei neste espaço as formas de conhecimento como base das ações formativas, compreendendo que elas formam a consciência dos professores. Esta interpretação tornou-se possível após perceber o entendimento de Foucault (2012) ao destacar como alguns historiadores concebiam certos conceitos historiográficos. Inspirada por esta leitura, arrisquei-me a construir a Profissionalidade do Professor Diretor de Turma (PDT) da Educação Profissional pela interpretação arqueológica sob os fundamentos Filosóficos da Práxis de Vázquez (2007) no manejo da Análise do Discurso Crítico.

Deste modo, não me prendi à unidade do objeto “formação”, ao contrário, distanciei-me dos conceitos de “formação” em virtude de compreender os diferentes significados atribuídos pelos Professores Diretores de Turma ao interpretar e constituir a realidade formativa.

Neste sentido, explico alguns dos principais movimentos formativos realizados por estudantes, professores, gestores, professores formadores e colaboradores imbricados em práticas formativas do PPDT em dinâmica assimétrica para não perder de vista as possibilidades no ângulo da contradição. Busquei identificar no distinto aspecto da contradição, como também, fora dela, os elementos que compuseram a profissionalidade dos professores a partir do surgimento das Escolas Profissionais.

Fiz uma digressão na política de Educação Profissional com lentes convexas pela via interna dos processos formativos a partir do lançamento das Escolas Profissionais, o que me permitiu localizar um ponto de coalizão que revelou interesses antagônicos, direcionamentos de controle, estratégias e conteúdos dos processos formativos.

A coalizão, situada no cerne da formação, expressa claramente as intencionalidades formativas pelo próprio conteúdo trabalhado com Professores Diretores de Turma para ser aplicado com os estudantes em sala de aula. A investigação identificou dois tipos de formação ofertados aos PDT: um caracterizado no período

inicial desde a implantação do PPDT; outro nos dias atuais, centrado em três frentes – a estratégia da formação, o conteúdo e as condições formativas.

Esta análise dual sobre os tipos de formação se apoiou na crítica epistemológica que atravessou todos os capítulos da tese com o intuito de estabelecer um diálogo profícuo e interdisciplinar de um capítulo a outro, sempre atentando ao desvelamento das relações assimétricas de poder e as demarcações ideológicas nas relações sociais.

Neste capítulo, a análise está associada às práticas sociodiscursivas, focadas no entrelaçamento da discussão sociointerativa e centradas na reflexão dos processos formativos, sejam eles relacionados ao Professor Diretor de Turma e/ou ao público discente.

A análise está subsidiada teoricamente na abordagem dialético-relacional de Fairclough (2010) e conectadas aos pilares da Análise do Discurso Crítica (ADC) por meio da área da educação. A ADC comumente vinha sendo atrelada à Linguística, mas nas últimas décadas, associou-se a diversas áreas, como: Sociologia, Filosofia, Psicologia, Semiótica, Comunicação, Pragmática, Educação, sempre com a finalidade da mudança social.

Os estudos da ADC como área transdisciplinar buscam explicitar o que está encoberto no discurso. A ADC se permite orientar pelo respeito ao valor atribuído à ética, à justiça e a coerência no processo de análise com foco no problema social, posto que seus objetivos estão sempre voltados à dimensão política, social e cultural.

A dialética relacional se apoia na indissociabilidade da linguagem com a sociedade e no reconhecimento relacional entre as práticas. Deste modo, as escolhas humanas são influenciadas pelo conjunto das convenções sociais institucionalizadas (VIEIRA; MACEDO, 2018).

Conforme Fairclough (2010), cada prática social está relacionada com outras práticas sociais e juntas formam o constructo social de um dado contexto. Desta forma, a sociedade reproduz a realidade ao ser analisada ou redimensionada para a mudança social através de fatos reais expressos nos eventos sociais, isto é, por meio dos discursos. A caracterização social do discurso é imanente ao próprio contexto social, parte deste e volta-se à realidade social.

Como já mencionei anteriormente, por ocasião das análises, não me ative à ADC pela área da Linguística, nem segui o passo a passo da análise na íntegra do que propõe Fairclough (2010). No entanto, alguns aspectos linguísticos de sua análise foram

considerados na composição textual. Elaborei os textos como unidade de análise a fim de compreender seus respectivos significados.

As análises dos discursos ocorreram de forma textualmente orientada e no modelo tridimensional definido por Fairclough em 1999 no qual incluía o Discurso, a Prática Discursiva e a Prática Social. Embora com a devida ciência sobre a evolução do modelo tridimensional de 1999 para o modelo bidimensional em 2003 e, atualmente, com o alcance da análise social<sup>42</sup>, optei pela escolha tridimensional pelas razões que seguem.

O objeto analisado estabelece relação direta com os três níveis de abstração da concepção tridimensional de discurso, conforme segue: a) definição de texto como evento social com o significado de que todo discurso se manifesta em um texto; b) compreende práticas sociais processadas pela prática discursiva e designadas pela ordem do discurso; c) todo discurso se enquadra em uma prática social, seja ela de natureza social, política ou cultural (SEGUNDO, 2018).

As definições evidenciam a necessidade de utilização do modelo tridimensional por este se adequar melhor ao objeto investigado, incluindo os aspectos mais amplos de discurso dos participantes envolvidos nas análises. Por isso, me inspirei no modelo tridimensional e utilizei os textos provenientes da pesquisa documental, da observação, do questionário e das entrevistas para extrair o *corpus* de análise.

Ressalto ainda que a análise apoiada na concepção tridimensional contemplou três dimensões sistêmicas: descrição, interpretação e explicação. Didaticamente, os eventos sociais (textos) foram descritos, depois interpretados à luz da práxis vázqueana e dos fundamentos em ADC e, por fim, os resultados foram explicados para dar sentido a sua utilização na compreensão de discurso como mudança social.

Com este raciocínio, inspirada na concepção tridimensional, constituí as análises com a seguinte explicação: 1) o Texto como evento discursivo – descrevi a percepção/compreensão dos atores sociais envolvidos nas práticas formativas a serem analisadas (colaboradores, professores formadores, gestores, professores e alunos) sem abrir mão dos aspectos textuais léxicos: a gramática, a coesão, o vocabulário e a estrutura textual; 2) caracterizei como Práticas Discursivas a dinâmica geral da

---

<sup>42</sup> Com os avanços dos estudos de Fairclough houve o deslocamento da prática discursiva para dentro da prática social, momento em que as dimensões do discurso e do texto migraram para dentro da análise social.

formação e considerei as circunstâncias do contexto atual sobre a produção, distribuição e consumo das informações disponíveis nos espaços formativos (intertextualidade/interconectividade)<sup>43</sup>; 3) analisei a Prática Social, constituindo as reflexões a partir do entendimento da própria formação como Prática Social. De acordo com Fairclough (2010), a Prática Social diz respeito ao modo como as pessoas fazem.

Deste modo, refleti como a dinâmica de informações chega aos professores por meio dos processos formativos e dos recursos midiáticos, como os textos são recebidos e interpretados sempre que se caracterizam elementos propositivos da mudança social.

Escrevi sobre a sistemática de formação a partir das informações disponibilizadas pelos sujeitos na ocasião das entrevistas, pesquisei nos sites oficiais, investiguei o banco de dados da coordenação estadual nas próprias instalações físicas da SEDUC, verifiquei notícias publicadas nos veículos midiáticos sobre os processos formativos. Este conjunto de informações foi analisado e propiciou a identificação dos principais elementos contidos na formação dos professores. Em seguida, centrei a análise na interpretação destes elementos; posteriormente, alcancei o nível de explicação, considerando o tipo, o conteúdo e as estratégias da formação do PPDT no contexto atual.

Levando em conta a sistemática da formação, considerei o cotidiano dos professores em relação à busca formativa, investiguei como eles se informam no dia a dia, como processam as informações acessadas, de que maneira as informações chegam à unidade de ensino e como vem se desenvolvendo a formação no cotidiano escolar, no âmbito institucional e nas relações profissionais.

Além das respostas por ocasião das entrevistas, tentei observar as atitudes, os gestos, o timbre das vozes com o fim de perceber a força de alguns elementos léxico-gramaticais das respectivas vozes para complementar o texto (impositiva, de ordem, ou a condição passiva). Observei também os atos da gestão sobre a comunicação das ações formativas.

---

<sup>43</sup> O significado circular dos meios de comunicação tem sido utilizado para aprisionar o leitor em seu mundo ideológico. Diariamente, circulam na internet notícias veiculando links de acesso em caráter complementar. Comumente, nos deparamos com o jargão “entenda o caso”. Assim, somos retidos no mesmo veículo midiático, diminuindo as chances de navegação por outras janelas e outros pensamentos. Talvez pela própria velocidade da notícia na internet ou pelo fato de estarmos sendo conduzidos ou impedidos de conhecer novas opiniões. Isto evidencia, a priori, uma nova tendência de produção, distribuição e de consumo das informações (FONSECA, 2011).

Assim, analisei o impacto de algumas decisões/ações como prática discursiva de caráter institucional presente nos processos formativos pela via textual e a sua influência no exercício da docência.

Deste modo, durante o processo de análise priorizei o conhecimento das relações formativas como resultado das novas aprendizagens formativas. A análise sobre a formação do PPDT buscou caracterizar a profissionalidade dos professores explicadas pelas determinações, restrições e decisões relacionadas ao conteúdo formativo, o tipo, a estratégia de formação e as condições de realização da formação para o funcionamento do projeto nas escolas.

Tentei entender a proposta de formação em vigor na SEDUC a fim de explicar como tal formação direciona as relações sociais e profissionais, como vêm acontecendo os processos formativos e de que modo o controle, as estratégias, as dimensões do conteúdo, o tipo e as condições formativas interferem na profissionalidade, uma vez que estas questões estão relacionadas às formas de poder e de ideologia, no entanto, são decisões hegemônicas.

Com este nível de preocupação, o método tridimensional permitiu uma análise textualmente orientada, que adentrou à dimensão profissional, pela inter-relação social entre as práticas, em conexão com o modo sistêmico de descrever, interpretar e explicar as circunstâncias da formação e suas implicações na profissionalidade dos professores como um fenômeno analítico (BESSA; SATO, 2018).

Os argumentos de sustentação da tese se constituíram prioritariamente nos resultados provenientes de análises atinentes às experiências formativas do espaço escolar, envolvendo gestores, professores e alunos de acordo com a concepção tridimensional ilustrada a seguir.

**Figura 2 – Ilustração da Concepção Tridimensional do Discurso**



Fonte: Adaptado da concepção tridimensional do discurso de Fairclough (2001).

A adaptação buscou demonstrar o modelo tridimensional por três ângulos: prática social, prática discursiva e texto, destacando as respectivas ênfases de cada dimensão. Segundo Fairclough (2010), as práticas sociais são relacionadas e dialéticas. Por isso, faz-se necessário no processo de análise aclarar os principais aspectos entre o discurso e a prática social, visto que as dimensões do discurso e as premissas discursivas interessam nos desdobramentos da mudança social. O discurso é algo amplo que produz sentido e significado no processo social (FAIRCLOUGH, 2010).

Na abordagem social, o discurso considera o uso da linguagem como prática social, “[...] para além das atividades individuais ou do resultado das variáveis de situação” (LIRA; ALVES, 2018). Nesta perspectiva, é necessário compreender a complexidade que envolve a abordagem social pela natureza do discurso por este transcender a análise textual e constituir-se um recurso fundamental para a análise social por meio da análise textual.

Deste modo, a linguagem constitui as interações sociais, formando uma rede de práticas sociais pelo aspecto linguístico textual e as práticas sociais articulam o discurso como linguagem. Neste entendimento, as práticas sociais se constituem dos seguintes elementos: atividade material, meios de produção, relações sociais, valores, identidades sociais, formas de consciências e semioses. Estes elementos estão concatenados dialeticamente, mantendo as práticas sociais relacionadas umas com outras, sejam elas ligadas às dimensões econômicas, políticas, ideológicas ou culturais (LIRA; ALVES, 2018).

A mudança social na visão de Fairclough (2010) está relacionada à rede de práticas sociais capaz de alterar as estruturas sociais e, conseqüentemente, criar novas práticas discursivas por diferentes eventos sociais (textos). Esta mudança precisa estar apoiada no conjunto de valores articulados à democracia, à igualdade e à justiça social para assegurar os direitos ao bem estar social como um bem público coletivo.

A prática discursiva é conceituada na análise crítica como luta ideológica de transformação que perpassa o poder e a hegemonia. O conceito de prática discursiva nos estudos críticos do discurso não aceita a plena garantia do poder porque o poder é conquistado, movível, incitado, ou seja, o que é hoje poderá não ser mais amanhã (FOUCAULT, 2012).

Na ótica de poder para Foucault (2012), a prática discursiva não contribui somente para reproduzir as identidades e as relações sociais, elas estão imbuídas nas práticas sociais e podem transformar as estruturas sociais através dos processos de

desconstrução dos discursos cristalizados ideologicamente. Isto se torna possível através da produção, da distribuição e dos estudos textuais.

A elaboração das novas práticas discursivas requer contextos específicos, engloba modos de produção de textos diferenciados e suas respectivas interpretações de formas diversificadas. Quando isto não ocorre, as práticas discursivas tendem a se consolidar, a se tornar cristalizadas como vem acontecendo no sistema neocapitalista em que a proliferação de interesses mundialmente globalizados vem ocultando os elementos constituidores de novas práticas discursivas, negligenciando, portanto, a potencialidade de práxis (VÁZQUEZ, 2007).

De acordo com Lira e Alves (2018), para alterar as práticas discursivas se faz necessária a utilização de fundamentos teóricos em profundidade adequável a realidade social para empreendimento da mudança social.

Neste sentido, os fundamentos filosóficos devem se preservar das teorias de conscientização para não incorrer em lutas ideológicas e sim empreender teorias que viabilizem a desconstrução da conscientização. Desta feita, as teorias devem focar nas relações sociais a fim de redimensioná-las para a superação dos obstáculos que ocultam a identificação dos problemas sociais presentes nas semioses dialéticas (FOUCAULT, 2012).

Os estudos teóricos necessitam de aprofundamentos, pois validam a compreensão que desnuda as questões implícitas da realidade social. Com base nestes argumentos tenho direcionado esforços à política de Educação Profissional do Ceará por meio das Escolas Profissionais e do PPDT. Tenho sustentado que o PPDT é um elemento contra-hegemônico da política de Educação Profissional e um feito dos Professores Diretores de Turma.

As Escolas Profissionais em âmbito nacional e estadual estão imersas na conjuntura neoliberal, portanto, o currículo destas instituições não ficou imune aos interesses formativos do mercado, conforme situei nos capítulos anteriores.

Com este olhar acurado sobre a intencionalidade da formação no jugo dos comandos do mercado, foquei no PPDT como possibilidade de contra-hegemonia a partir das vozes contraditórias aos interesses capitalistas. Percebi na opinião de alguns interlocutores participantes destaques à contribuição do PPDT no interior da escola. As opiniões transportaram também desafios e potencialidades do projeto para a profissionalidade dos professores e a clientela estudantil.

Desse modo, organizei a análise por seções e com seus respectivos dados. Na primeira seção discuto a formação dos professores, desde o lançamento do PPDT nas Escolas profissionais aos dias atuais. Em seguida, analiso o pensamento dos gestores acerca do PPDT no cotidiano escolar, depois sistematizo o PPDT na compreensão dos próprios Professores Diretores de Turma, destacando as implicações para a profissionalidade e, por fim, apresento o ponto de vista dos estudantes acerca do PPDT, bem como a imagem do PDT desenhada por eles.

A caracterização atribuída pelos estudantes tornou possível a construção do *Ethos*<sup>44</sup> do Professor Diretor de Turma. Finalizo o capítulo, ousando criar a Profissionalidade do Professor Diretor de Turma na perspectiva arqueológica pelo *Modus Operandi* da formação na Educação Profissional na interface do Projeto Professor Diretor de Turma.

A arqueologia da profissionalidade do Professor Diretor de Turma encerra as reflexões, arrematando o *Modus Operandi* da formação na política de Educação Profissional do Ceará sob a definição prévia de três categorias: Educação Profissional; Projeto Professor Diretor de Turma e Profissionalidade Docente.

As análises neste capítulo elencaram outras três categorias complementares ou subcategorias: Discurso, Prática Social, Prática Discursiva. Estas três subcategorias no decorrer das análises se conectaram ao significado das práticas educativas, da prática pedagógica e da prática docente.

Neste desdobramento, as categorias apriorísticas e complementares, permaneceram articuladas por diferentes aportes teóricos e metodológicos, sem distanciar-se ou contradizer na linhagem filosófica crítica. Em virtude do dessecamento das análises discursivas textuais predominaram nas últimas seções as subcategorias discurso, práticas sociais e práticas discursivas, com a respectiva associação às dimensões da prática educativa, da prática pedagógica e da prática docente, conforme segue.

---

<sup>44</sup> O *Ethos* na concepção de Aristóteles parte do pressuposto de que se faz necessária uma confirmação pública do que somos. O *Ethos* é a percepção pública sobre a ética moral ser boa ou não. Conforme Aristóteles, somos resultado do que fazemos repetidamente. A excelência, nesse sentido, não partiria de um ato, mas de um hábito. Com efeito, o *Ethos* seria uma manifestação pública da personalidade do orador em relação a seu público (PINI, 2015).



## 6.1 A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DIRETORES DE TURMA: PONTO DE PARTIDA OU DE CHEGADA?

Nos dias atuais, a formação de professores é um dos assuntos bastante discutidos e vem se constituindo de forma crescente como um investimento necessário e indispensável à inovação educacional. É preciso pensar a formação do professor como direito de qualificação capaz de assegurar os conhecimentos necessários ao profissional docente no sentido do desenvolvimento intelectual como garantia da educação de qualidade na construção de uma escola unitária para todos.

O Brasil ainda não disponibiliza uma política de formação e de valorização que oportunize ao profissional docente ações permanentes de formação centradas no professor como pesquisador de si mesmo em atendimento às suas necessidades. Esta perspectiva de formação define a docência como práxis e o professor como intelectual transformador (LIMA, 2001).

Penso que a formação deve situar o professor como sujeito histórico, comprometido com a própria formação para a construção de uma sociedade justa. Caso contrário, incorremos no equívoco das formações esvaziadas de conhecimentos. A formação precisa assegurar a compreensão da docência como um fenômeno de vida e trabalho em sua concretude para a superação do discurso que incapacita o professor (LIMA, 2001).

Reflico neste espaço a formação dos professores do Projeto Professor Diretor de Turma implantado no Ceará desde a criação das Escolas Profissionais em 2008. A reflexão traz análises da perspectiva de atuação dos Professores Diretores de Turma, destacando os impactos desta atuação na profissionalidade destes profissionais. Caracterizei a formação do PPDT em dois períodos: um correspondente à fase inicial de criação do PPDT e o outro momento relacionado ao contexto atual com inserção de novas estratégias formativas.

Decorrida uma década de atuação e formação dos Professores Diretores de Turma, trago pela ótica destes profissionais e dos professores formadores, elementos constituidores do processo inicial das formações, situando os primeiros acontecimentos e, posteriormente, acrescento o que foi alterado nos últimos anos e por quais motivos ocorreram mudanças.

As análises de natureza discursivas críticas se voltam às contribuições dos Professores Diretores de Turma, mas sem excluir a participação das professoras

formadoras. Centrei especial atenção no entendimento do conteúdo trabalhado nos processos formativos, nas estratégias e nas condições de desenvolvimento da formação.

Na última seção deste capítulo, explico o movimento arqueológico dos Professores Diretores de Turma e as implicações das propostas formativas, contemplando a fase de implantação do PPDT e o período atual. Disserto como vem se realizando a nova sistemática da formação, sem desconsiderar as principais informações coletadas por meio dos Anexos “B” e “C”. A primeira parte destes roteiros priorizou dados de identificação dos entrevistados, posteriormente seguiram as perguntas sobre a formação e, por último, especificamente sobre o PPDT.

A organização das análises e a identificação dos participantes seguem as orientações apresentadas no capítulo metodológico, especificamente na seção que caracteriza o perfil dos participantes da pesquisa. Sequenciei as análises trazendo inicialmente as falas das professoras formadoras; em seguida, incluí a perspectiva dos professores participantes da formação.

A formação do Projeto Professor Diretor de Turma, inicialmente, em sua fase de implantação, priorizou a concepção, os pressupostos e o fluxo do PPDT sob a coordenação da própria idealizadora do Projeto, professora Haidé Gonçalves e a equipe da SEDUC. A ênfase nesta fase da formação do PPDT se voltou à formação para a cidadania com o foco da qualificação voltado à clientela estudantil.

Esta vertente da formação voltada à cidadania se caracterizou como um dos suportes essenciais à rotina das Escolas Profissionais em virtude do funcionamento da rotina escolar de tempo integral. A professora colaboradora, identificada nesta pesquisa como Ipê, também responsável pela coordenação da formação durante os seis primeiros anos, declarou que a formação se realizava com o objetivo de:

Capacitar os professores e os gestores a fim de possibilitar aos estudantes o desenvolvimento da aprendizagem cognitiva e emocional através do PPDT. Trabalhávamos incansavelmente. Fazíamos encontros nas regionais, nos municípios; precisávamos criar estruturas afetivas muitos fortes. A formação pretendia levar o projeto muito acima da inteligência emocional. Havia um esforço enorme para integrar os gestores na rotina da escola, principalmente os diretores mais ausentes da área pedagógica. Eu contava com o apoio de duas assessoras, elas viajavam comigo para todas as regiões, trabalhando o projeto, nessa época o Dossiê era físico. [...] Eu era chamada de “a portuguesa”. “Olha, a portuguesa está chegando” (Ipê).

A síntese textual da formadora Ipê expressa o entendimento de que houve um esforço considerável por parte da SEDUC para sensibilizar os professores e gestores

no processo de adesão à proposta do PPDT, tendo como foco o fortalecimento do trabalho pedagógico. O excerto, implicitamente, permite a visualização de alguns desafios, tais como: custos financeiros, disponibilidade de tempo, deslocamento físico, materiais, dentre outros elementos viabilizadores da realização formativa. Também se vislumbra a continuidade da formação mediada pelo acompanhamento durante os seis primeiros anos do Projeto.

A unidade textual evidencia ainda indícios de uma construção coletiva em que se destaca concordância de ambos os lados, ou seja, formandos e formadores tentaram criar uma experiência própria e unificada de formação sob a chancela das Escolas Profissionais.

O texto expressa duas práticas discursivas: uma de natureza institucional e outra concernente à formação coletiva, que se fortaleceu com a inclusão dos professores e dos gestores. Além do que foi possível coletar por meio do conteúdo da entrevista, contemplei na microanálise outros elementos observados na coleta geral do âmbito institucional.

Examinando a prática institucional por meio da fala da professora formadora Ipê, que idealizou, coordenou e realizou a formação, tem-se nesta unidade a justificativa da adesão pelo reconhecimento dos professores. Com efeito, a força da comunicação institucional pela via negociada poderá ter alcançado o nível da conquista pela sensibilização ética profissional cuja reciprocidade dos professores e diretores favoreceu o enlace com o Projeto.

Por outro lado, nesta adesão gerenciada existe uma perspectiva de prática coletiva, validada pela força do poder institucional. Deste modo, a ética institucional exigiu do profissional o desenvolvimento do seu papel de modo a realizar uma tarefa que lhe foi conferida. O comando do cargo, dependendo do procedimento delegado, influenciará diretamente na adesão e na receptividade motivada. Da adesão motivada, os encaminhamentos poderão recuar, estagnar ou avançar para o nível de articulação.

A formação do PPDT neste primeiro momento não se constituiu num constructo absolutamente autônomo, no entanto, evidenciou o equilíbrio ético profissional, incluindo a formação como uma estratégia coparticipada dos profissionais sem o forte traço da ação tutelada.

Arrematando a concepção da SEDUC pela ótica da gestão estadual, apresento na sequência o ponto de vista da formadora atual, trazendo dados da formação

na perspectiva contemporânea. Indaguei como vem acontecendo a formação do PPDT e obtive as seguintes respostas:

Até 2015 era só a Formação para a Cidadania. A partir de 2016, a SEDUC passou a desenvolver a Formação para a Cidadania e Desenvolvimento de Competências Socioemocionais. Em 2017, o PPDT foi agregado à formação da gestão pedagógica da CODEA na SEDUC; a gente vem fazendo um trabalho sistemático de formação (Guapeba).

Percebe-se no texto a inserção da mudança no rumo da formação, pois desde o ano de 2016 vem sendo realizada uma nova proposta formativa. As análises críticas discursivas desnudaram a presunção ideológica por ocasião da mudança inserida. Tem-se no referido excerto a caracterização da mudança nos traços da sociedade tardia. O próprio título acrescenta o propósito da formação e imprime sinais de comando aos processos formativos no contexto.

Implicitamente, o título anuncia formadores distantes da realidade educacional e dos professores. Avulta uma proposta de formação embasada no sistema de competências socioemocionais que paira para além da geografia cearense. As competências socioemocionais estão concatenadas à conjuntura nacional e presentes hoje em vários estados brasileiros. A postulação de preparação para o enfrentamento dos desafios do século XXI tem desdobramentos na esfera global e tem influenciado os pressupostos da formação local.

Nacionalmente, as discussões das competências emocionais têm se intensificado fortemente sob o comando da classe empresarial, de forma articulada às instituições educacionais e não governamentais, a exemplo do Instituto Ayrton Senna, referência de parceria com o estado de Goiás, do Ceará, dentre outros.

As informações disponibilizadas pela coordenação estadual do PPDT corroboraram que a partir de 2015 a parceria com o Instituto Ayrton Senna alterou o percurso formativo dos Professores Diretores de Turma. Em 2017 a parceira se intensificou com a realização do I Seminário Internacional de Competências Emocionais do Instituto Ayrton Senna e contou com os palestrantes Ricardo Paes de Barros, economista-chefe do referido instituto e professor do Instituto de Ensino e Pesquisa – Insper; Filip De Fruyt, psicólogo e docente na Universidade de Ghent, na Bélgica, dentre outros (CEARÁ, 2018).

A parceria com o Instituto Ayrton Senna prosperou e tem favorecido o desenvolvimento da formação centrada na metodologia do diálogo socioemocional.

Com base nos dados da SEDUC, em 2018, dentre as formações realizadas, a ênfase recaiu sobre uma formação de 40 horas, destinando-se 20 horas para o estudo da Formação cidadã e o desenvolvimento das competências socioemocionais e 20 horas para outras temáticas, a critério dos Professores Diretores de Turmas.

Deste modo, a nova sistemática de formação do PPDT passou a contar com dois componentes: 1) o desenvolvimento das competências socioemocionais através da metodologia do diálogo, que inseriu a contribuição de psicólogos; 2) temáticas livres a critério do Professor Diretor de Turma para aplicar em sala de aula. Esta nova sistemática de formação da SEDUC, conforme revelou Guapeba vem acontecendo por representatividade da seguinte forma:

O coordenador das regionais vem para Fortaleza de quatro a cinco vezes por ano, dependendo da demanda. Em 2015 foram quatro encontros, em 2016 foram três [...]. Em 2018 mantiveram-se os quatro. Os coordenadores das CREDE multiplicam para os coordenadores das escolas e os coordenadores das escolas socializam com os professores (Guapeba).

Anteriormente, os professores participavam das formações nas sedes das próprias CREDE. Conforme observado por mim, por ocasião do momento semanal de planejamento, os PDT afirmam que a nova sistemática de formação redimensionou essa dinâmica, o que tem resultado em crítica por parte deles sob a alegação de que os conhecimentos trabalhados na formação não chegam às escolas.

Os Professores Diretores de Turmas têm aprendido no dia a dia, com esforços próprios, junto a outros professores que já vivenciaram o PPDT. Assim, descobrem uns com os outros o próprio jeito de caminhar a partir da socialização do modelo de funcionamento do PPDT que é apresentado pela coordenação escolar.

A crítica de Fairclough (2010) destaca que a sistemática de representatividade formativa não aprofunda os conhecimentos. Por não conhecer as bases da formação, os professores de um modo geral, não desenvolvem a crítica aos processos formativos visto que os conteúdos estão esvaziados. Assim, as aprendizagens não encontram sentido ou são silenciadas.

A partir do tipo, do conteúdo e da estratégia utilizados na formação é possível aferir o nível de desenvolvimento intelectual dos professores para o enfrentamento das situações-problema. As práticas formativas, superficiais na essência da representatividade, além de fragmentar os processos, expõem o controle excessivo dos processos formativos.

Os elementos discursivos identificados na formação dos professores no modelo desenvolvido pela SEDUC nos dias atuais sinalizam para um sistema de sentença rígida, que não alcança diretamente os professores, limita-se a sua representatividade; isto estabelece um abismo entre o que é proposto e o possível de realização.

A prática discursiva da SEDUC sinaliza características da modernidade tardia em que os tempos e os espaços são reconfigurados. A sistemática de repasse exclui o aprofundamento dos estudos. A ênfase no repasse centra-se na socialização das informações que direciona a realização técnica, mecanizando as atividades profissionais.

As ações formativas originárias de políticas neoliberais incutem discursos ideológicos de “valorização profissional”; no entanto, o professor precisa ficar atento e perceber as intencionalidades ocultadas nas promessas da “valorização”. Na essência, estas propostas esvaziam a formação de conhecimento. A formação é um direito do professor e este também deve tornar-se responsável pela sua própria formação, criando uma cultura de resistência nas lutas profissionais e de persistência na carreira (LIMA, 2001).

Nesse sentido, a formação do professor deve proporcionar o desvelamento das interfaces e dos nexos que entrelaçam as relações da vida e da profissão na dimensão da historicidade, pois “formação contínua é a articulação entre o trabalho docente, o conhecimento e o desenvolvimento profissional do professor, como possibilidade de postura reflexiva dinamizada pela práxis” (LIMA, 2001 p. 34).

Prosseguindo a reflexão da nova sistemática da formação dos Professores Diretores de Turma, com base nas informações da SEDUC, existem 30 psicólogos contratados por meio de chamada pública que também estão colaborando na nova proposta da formação. O processo seletivo priorizou profissionais com experiência educacional, no entanto, psicólogos clínicos também foram selecionados; posteriormente, todos foram capacitados para conhecer o PPDT. Assim foi revelado por Guapeba:

O cuidador precisa ser cuidado. Porque ele trabalha com demandas enormes de problemas como drogas, *bullying*, automutilação, suicídio, problemas com a família e eles não são psicólogos, não tem a *expertise*. Foram contratados 30 psicólogos para trabalhar dentro das CREDE. Cada psicólogo acompanha até oito escolas no desenvolvimento de palestras e orientações (Guapeba).

A análise discursiva textualmente orientada conduziu a captação de outras informações do processo formativo. Além da contribuição dos 30 psicólogos foi revelado na fala da Guapeba que a SEDUC tem possibilitado formação em EAD pelo Centro de Educação a Distância do Estado do Ceará (CED) para oito mil participantes, com certificação de 120 horas. A formação é modulada e se destina a qualificar os professores para atuação na formação voltada à cidadania. Os módulos são sequências didáticas e orientam para o desenvolvimento das aulas com os estudantes.

O enfoque das análises discursivas sobre o excerto acima sinaliza pontos críticos em relação à fragilidade do atual sistema de formação dos professores do PPDT, conforme será retomado mais adiante a partir do *corpus* selecionado por ocasião das falas dos professores participantes. Ficará, portanto, evidente a fragilidade do conteúdo trabalhado, expondo pontos críticos na fala dos professores com base nas mudanças constatadas no atual processo formativo. Assim, “[...] a formação de professores, à medida que se constitui em estratégia de reprodução do capital, não se separa da esfera da produção [...] em decorrência, reduz-se a autonomia relativa das propostas pedagógicas” (KUENZER, 2011, p. 667).

A referida autora denuncia a autonomia reduzida dos professores na formação a serviço do capital. Acredito que a transformação educacional se dá na interface formativa que desafia a pesquisa científica a responder os desafios do cotidiano escolar, atribuindo sentidos e significados ao mundo real em oposição a antigos paradigmas. De acordo com as ideias da pesquisadora, é necessário compreender os determinantes mais amplos da formação de professores no sentido de superar a falsa consciência de que as políticas de formação dos professores fecundam-se na neutralidade.

Ainda segundo Kuenzer (2011), os determinantes mais amplos estão situados no campo antagônico do capital e trabalho. Em sua compreensão, o capital disciplina a produção para a lucratividade e mantém a reprodução. Na contramão desse movimento, o trabalho direciona para causas históricas e estruturais demandando uma proposta contra-hegemônica.

Partindo deste entendimento teórico, apresento a outra face da formação pela ótica de quem faz o cotidiano escolar. Ofereço a oportunidade de fala aos Professores Diretores de Turma da escola investigada. Iniciei com a mesma pergunta feita às formadoras, buscando saber como vem acontecendo a formação do PPDT nos

dias atuais. Ressalto que Seringueira optou por não responder. Assim informaram os demais participantes:

Um constante aprendizado com toda turma, cada aluno, cada história (Jatobá).

Por meio de uma formação na escola e em cursos online (Castanheira).

Experiência prática e capacitação (Pau-Brasil).

A brevidade das falas dos participantes revelou o primeiro ponto de descoberta sobre o conciso conteúdo exposto pelos entrevistados, que oportunamente será abordado. Retomo a análise das falas a partir dos elementos a serem considerados na análise discursiva, tomando por base as orientações de Fairclough (2010). Em relação às respostas dos PDT, para ser mais precisa, centrei esforços na caracterização das respostas, na brevidade e nas circunstâncias de ações pontuais nos dados fornecidos.

Deixando de lado a raríssima possibilidade da práxis nesta unidade em análise, desejei me concentrar na recusa à resposta por parte da respondente Seringueira, analisando como a ADC direcionou respostas à perspectiva do silêncio da referida PDT. Será o silêncio possível de análise na ADC? Partindo do pressuposto de que a linguagem é social e de que o discurso é linguagem a favor da luta social para a ADC, busquei articular o silêncio com os elementos da linguagem não verbal.

Comecei buscando entender o sentido do discurso construído na linguagem não verbal, indaguei o que este dado queria me dizer e o que eu poderia dizer sobre esse dado. Recorri aos estudos de Bakhtin (2002) na complexidade do marxismo filosófico da linguagem para reluzir os pressupostos dialógicos e a partir desta iluminação, perceber os aspectos da comunicação não verbal a ponto de considerar que a voz da Seringueira estaria resguardada no silenciamento.

Estabeleci uma ponte argumentativa na visão bakhtiniana com os pressupostos da abordagem dialético-relacional de Fairclough (2010) para desvelar o que a prática discursiva não verbal lançaria de efeitos sobre as pessoas e como estes efeitos estão imbricados nas relações dialéticas das práticas sociais. Analisado a formação atual do PPDT como prática social, pensei acerca dos pontos problemáticos da respectiva formação. São pontos relacionados às condições de formação, ao conteúdo visionário e à própria sistemática que deixa de atender diretamente aos professores em razão da representatividade profissional. As reflexões pontuaram questões ideológicas



presentes implicitamente nos eventos sociais (textos) que materializam as ações formativas.

O silêncio como resposta contém um significado extremamente subjetivo, podendo estar relacionado a diversas situações as quais conduziram esta posição por parte da docente participante. As imbricações poderão se relacionar com as questões sociais, com o conteúdo da respectiva formação, diretamente relacionável ao controle profissional, com as relações de poder, com a visão de mundo, a partir das próprias relações de suas experiências de vida e formação.

Distanciando-se das circunstâncias gerais, e, estabelecendo aproximação com as ações de formação, é possível depreender que estas partem de concepções esvaziadas de conhecimentos acerca do contexto, tornando precária a ação investigativa da própria formação, fragilizando a carreira e expondo os profissionais como incapazes de produzir conhecimentos.

Em perspectivas gerais, a má condição de formação aciona o isolamento dos professores e promove o desinteresse pela formação e a desarticulação das práticas formativas coletivas. Estas propostas desarticuladoras precisam ser repensadas e superadas para que surjam em seu lugar estruturas formativas que engendrem políticas consistentes, que deem significado à formação dos professores, tornando os processos formativos compreensivos e necessários à efetivação da identidade profissional na cultura docente (GATTI, 2017).

Nestas circunstâncias, os modelos de formação adotados nas políticas públicas de formação no Brasil têm apresentado uma postura frágil e ineficiente para atender às reais necessidades dos professores. Negligenciando assim a própria profissionalidade docente ao exercer total controle sobre os professores e não valorizando pesquisas que considerem as experiências profissionais como ponto de partida e de chegada ao conhecimento.

Retomarei esta reflexão após inserir a segunda pergunta, que buscou investigar como os professores avaliam a formação para atuação no Projeto Professor Diretor de Turma realizada no contexto atual. Seguem as respostas dos participantes.

Muito superficial (Seringueira).

Boa, mas precisa melhorar; no início era melhor. O Diretor de Turma precisa de formação e de orientações (Jatobá).

Não há uma formação específica para o projeto (Castanheira).

É o projeto que sustenta uma Escola Profissional (Pau-Brasil).

As respostas expõem pontos críticos da formação do PPDT. Nas últimas décadas têm proliferado formações que mais aprisionam do que formam os professores, caracterizando-se como ações descontínuas e superficiais. Diante da problemática, urge o desenvolvimento de uma política de formação que encaminhe os professores a entender que são nas vivências práticas que se constroem as ideologias e são também nestas mesmas experiências que se desconstróem as ideologias com o surgimento de novas práticas.

Diante do exposto, precisamos analisar que não é fácil desconstruir práticas sociais cristalizadas. Isto demanda um esforço de compreensão sobre o desenvolvimento dos processos em sua construção. Fomos posicionados historicamente por longos períodos nos processos de socialização a permanecer na vida e na formação, fazendo o que nos determinam. Por isso se torna desafiante superar velhas práticas.

Desconstruir os significados de submissão enraizados ao longo da vida demanda um esforço de superação do nosso próprio processo de socialização, mas isto se faz necessário para o alcance da formação como um fenômeno histórico, capaz de promover a mudança social, em que o ponto de chegada também é o de partida. Entender essa complexidade social significa adentrar aos princípios da democracia para a conquista da cidadania. Neste sentido, faz-se necessário desmistificar o tortuoso caminho de construção da cidadania brasileira; algo que se torna possível na práxis revolucionária da própria formação (VÁZQUEZ, 2007).

Continuando a análise formativa do Projeto Professor Diretor de Turma, insiro na sequência a concepção da gestão escolar, outra face da dimensão pedagógica presente nas práticas discursivas e sociais, que se encontra com a atuação dos Professores Diretores de Turmas no cotidiano escolar.

## 6.2 A GESTÃO ESCOLAR E O PPDT: O QUE PENSAM OS GESTORES SOBRE O PROJETO NO COTIDIANO ESCOLAR

No Brasil milhares de professores estão envolvidos com a gestão escolar. Um direito constitucional, a gestão precisa ser desenvolvida nas escolas e nos sistemas de ensino como uma prática que agregue os diversos segmentos com o fim de desenvolver propostas coletivas para a área educacional.

Deste modo, faz-se necessário superar antigas culturas autoritárias e priorizar o fortalecimento de ações voltadas à comunidade escolar e local de forma a envolver pais, alunos, professores, servidores e os próprios gestores. (DOURADO; DUARTE, 2009).

Embora a gestão escolar contenha muitos significados, ênfase nesta reflexão o sentido da participação nas decisões e as condições necessárias para a convivência democrática no ambiente educacional, considerando que são muitos os desafios que impedem o envolvimento das pessoas no processo de articulação e promoção das ações democráticas.

Por isso, priorizei neste espaço o pensamento da gestão escolar, considerando as respostas da direção geral na unidade investigada. As respostas vão ao encontro do objeto investigado por meio de dois fatores: um relacionado ao nível de liderança da função de direção percebido pelos professores e o outro fator ligado às políticas que influenciam as atribuições de provimento do cargo na escola.

A primeira situação, na compreensão de Oliveira e Carvalho (2018), se trata do fator intraescolar que liga a direção aos professores pelo nível de liderança resultante do exercício do cargo; a outra situação se refere ao fator extraescolar e diz respeito às políticas que chegam à gestão e têm influência direta no rendimento dos estudantes.

Com este entendimento, defini o PPDT como uma política de gestão e o seu desenvolvimento como um articulador do nível de liderança profissional. Assim, procurei investigar a formação do PPDT desenvolvida no contexto atual. Indaguei à gestora como a formação do PPDT vem ocorrendo.

O Projeto Professor Diretor de Turma precisa de formações voltadas para concepções humanísticas do ser, pois é disso que se trata a própria disciplina de Formação Cidadã. Deixando claro que a atuação do coordenador que acompanha o projeto é fundamental para que esta aconteça e possa contribuir com a atuação do PDT em sala (Samaúma).

A posição da gestão endossa a preocupação com a formação que qualifique os PDTs tendo em vista as demandas a serem enfrentadas, reconhecendo, portanto, as implicações formativas e colocando a formação como foco prioritário.

A educação é uma prática social e um processo lógico de emancipação. Por isso, “O referencial para as propostas de formação dos professores visa à construção coletiva de um projeto alternativo capaz de contribuir, cada vez mais, para o

desenvolvimento de uma educação de qualidade para todos” (VEIGA; AMARAL 2012, p. 77).

Dialoguei com a diretora escolar buscando saber a compreensão da gestão sobre a profissão de professor, ao que a gestora respondeu:

A profissão de Professor trata de dividir com o outro o conhecimento, ser mediador na construção de ideias, concepções e valores dos alunos. Já o PPDT, é dividir com o outro a vida, sonhos, desejos, angústias e tudo o mais que possa fazer parte da personalidade de um grupo de alunos. Trata-se de uma atuação importante para o crescimento do ser humano, aprendizagem que se expande aos diversos papéis assumidos pelo professor em sua atuação. Não se pode deixar de citar que a atuação como PDT gera desgastes físicos e emocionais que um professor em sua disciplina não passa, mas existem retornos emocionais que são infinitamente superiores também (Samaúma).

As respostas inferem dois pontos de vista em relação à profissão docente, confirmando o caráter de alteração à profissionalidade docente no desenvolvimento do PPDT. A resposta delinea a responsabilidade da atuação do PDT em meio à complexidade da educação. Como fenômeno histórico, é um produto da ação humana, pois “[...] a educação retrata e reproduz a sociedade, mas também reproduz a sociedade que se quer” (CONTRERAS, 2012, p. 19). A gestora afirma que o PDT assume um importante papel na mediação dos trabalhos com os estudantes, enfrentando desafios, mas recebendo carinho e reconhecimento por parte dos estudantes.

Investiguei como se deu a implantação do PPDT no currículo das Escolas Estaduais de Educação profissional. A gestora tem ciência de que o processo se deu da seguinte forma:

Na verdade, o PPDT nasceu no Ceará para as escolas profissionais, deu tão certo que foi expandido para as escolas regulares. Sua importância na educação profissional é tão forte que não se pode conceber uma turma de alunos sem a atuação efetiva do PDT. Como gestora de Escola Profissional, esta é a segunda, tive a oportunidade de ver o projeto em plena atividade e efetividade dentro das concepções que regem as EEEPs (Samaúma).

É destacado pela gestora o compartilhamento de responsabilidades entre direção escolar e PDT. Considerando as atribuições da gestão escolar, esta compreende a atuação do PDT como um auxílio imediato na materialidade do cotidiano pedagógico da escola. É também o profissional que amortece os problemas com as pessoas que

constituem a comunidade escolar além de se envolver com os aspectos físicos e administrativos da organização escolar (OLIVEIRA; CARVALHO, 2018).

A participação social começa no interior da escola por meio das relações que se criam nos espaços institucionais. O desempenho da função docente requer uma relação respeitável entre servidores, professores, estudantes e comunidade em geral. Este requisito define o perfil do PDT para que seja possível colher resultados satisfatórios em relação aos processos de ensino e de aprendizagem.

Observei durante a investigação que o Professor Diretor de Turma não conta com nenhuma política de assistência estudantil, ou qualquer auxílio financeiro que auxilie nas ações/atividades/encaminhamentos que envolvem os estudantes. Este desafio não só fragiliza sua atuação, como também o expõe aos níveis de precarização das condições de trabalho no cotidiano escolar.

Procurei saber pela visão da gestão as contribuições do PPDT em relação à profissão docente, ao ensino e a aprendizagem e a repercussão desta atuação profissional no mercado de trabalho. Seguem as respostas:

O acompanhamento do DT é de suma importância para o bom desempenho dos alunos. Já tive casos na escola em que a única pessoa preocupada com o desenvolvimento do aluno era o Professor Diretor de Turma, que com sua defesa em reuniões escolares, conquistou a preocupação de outros educadores. Vale ressaltar que o projeto em si está relacionado ao cuidar do aluno (Samaúma).

O acesso à escola foi alcançado com a universalização do ensino. No entanto, a permanência e o êxito escolar continuam a desafiar os profissionais da educação, pois efetivamente não há políticas que assegurem as condições adequadas ao desenvolvimento pleno do ensino e da aprendizagem. Na compreensão da gestora, o PDT é o profissional que além das obrigações docentes tem se esforçado na administração de conflitos, considerando o respeito às diferenças e à pluralidade de ideias para o êxito das ações pedagógicas. O PDT orienta os estudantes em suas decisões diárias, estimula a participação nos processos de ensino e aprendizagem, buscando o exercício da liberdade com responsabilidade.

Por fim, solicitei que a gestão destacasse os desafios de realização do PPDT.

Muitas vezes, o projeto exige muito do profissional, certamente muito mais do que a universidade prepara para enfrentar. Isso desgasta os indivíduos e, ao mesmo tempo, oferece retornos imensuráveis. Ou seja, ser PDT é como adotar um filho por tempo determinado, é amor, alegrias, esperanças e decepções quase na mesma medida, mas

extremamente necessário para estes jovens, pois alguém precisa cuidar deles, seja com um chamado de atenção para estudar mais, ou para que os pais observem melhor; seja com um abraço e um aconselhamento sobre o namoro ou a convivência familiar; seja para organizar uma cesta básica para quem está passando dificuldades. É um projeto amplo demais, pois não se restringe apenas à carga horária destinada a ele, tendo em vista que ultrapassa os limites da relação professor aluno, pais e professor, escola e família. PPDT é uma instituição em si, necessária e muito importante para a vida dos jovens não só da escola profissional, mas do Ensino Médio (Samaúma).

A fala da gestora realça as potencialidades do PPDT mesmo nos desafios da função. Centrada na formação para a vida no processo estudantil, a gestão vislumbra mecanismos de participação, integração e ajuda mútua no interior da comunidade intra e extraescolar. As dificuldades também são transformadas em potencialidades. O estudante que precisa de apoio é o mesmo que ajuda a fazer uma cesta básica para outros que passam fome. Nesta rede de relações fica evidenciada a amplitude do PPDT no seio escolar.

O projeto aciona o aprimoramento de ações compartilhadas. Isto demanda a construção de estratégias na partilha do poder e nas decisões da instituição, tão vital aos princípios da gestão democrática (DOURADO; DUARTE, 2009). Nesse sentido, o processo de participação estudantil produz na escola diversos efeitos que favorecem a participação democrática. Este assunto será continuado nas discussões que envolvem a atuação do PDT com o enfoque voltado aos impactos do Projeto na profissionalidade docente.

### 6.3 A ATUAÇÃO DO PROFESSOR DIRETOR DE TURMA E OS IMPACTOS NA PROFISSIONALIDADE DOCENTE

Neste tópico aloquei informações do Projeto Professor Diretor de Turma e os impactos da atuação para a Profissionalidade Docente. Sistematizei nesta reflexão a repercussão da atuação com os elementos-chave ocasionadores das mudanças. Analiso o Projeto em potencial, refletindo as contribuições que impactam na profissão, depois os desafios de impelidos à profissão a partir das respostas coletadas durante as entrevistas.

Iniciei indagando aos participantes como se deu a inserção do PPDT no currículo das escolas profissionais. Na concepção dos professores, o PPDT foi inserido da seguinte forma.

O projeto se deu com as escolas profissionais desde a sua fundação (Seringueira).

Foi implantado primeiro em escolas municipais, depois nas profissionais, sendo a segunda experiência bem desenvolvida desde o início e amadurecida nos últimos anos (Jatobá).

Ele já veio agregado ao projeto das escolas profissionais (Castanheira).

Lenta e gradual, no início como experiência, depois se efetivou com os bons resultados (Pau-Brasil).

As respostas sobre o nascedouro do PPDT inferem uma relação direta com as Escolas Profissionais. Percebe-se empatia nas respostas e o relevo das bases de desenvolvimento do Projeto com ênfase nos resultados, possibilitando a evolução do próprio projeto, de um grau experimental para o nível de consolidação no currículo escolar. Esta consolidação se deve ao modo da atuação dos professores, pois “[...] ser professor obriga a opções constantes, que cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar, e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser” (NÓVOA, 2000, p. 10).

Com fundamento em Nóvoa (2000), a maneira de ser dos professores poderá ter colocado o Projeto como opção de ensinar, auxiliando a docência na superação dos desafios formativos estudantis para além da orientação curricular técnica, impactando significativamente na caminhada escolar dos jovens estudantes através do acompanhamento e da orientação profissional. A própria realidade da atuação profissional se vê redimensionada diante das intervenções nos processos de ensino e de aprendizagem a partir da filosofia do PPDT.

Na sequência, procurei saber sobre as contribuições do PPDT em três dimensões (profissão do professor; o ensino e a aprendizagem e a inserção no mercado de trabalho). Na seção Profissão do professor, os participantes destacaram que a atuação no Projeto traz:

Novas experiências (Seringueira).

Complementa a formação, pois nos prepara para resolver situações diárias da melhor forma e que trazem benefícios para o aluno e o professor (Jatobá).

Ajuda a ver o ensino como uma formação humana e social (Castanheira).

Muito útil para a formação (Pau-Brasil).

As respostas são precisas e definem o Projeto como um potencializador da prática docente ao promover o entrelaçamento com a profissão. A reificação do Projeto com a docência determina a identidade profissional de um trabalhador humano voltado a outro ser humano pelo trabalho docente como essência fundamental da interação humana. Isto implica dizer que “A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão” (NÓVOA, 2000, p. 16). O exposto evidencia que a profissão do Professor Diretor de Turma tem combinado sistematicamente elementos teóricos com vivências práticas reais a partir das situações enfrentadas no cotidiano escolar.

Nos processos de ensino e aprendizagem, a ênfase da contribuição do PPDT recaiu sobre o acompanhamento, conforme as respostas dos participantes.

Acompanhamento é o suporte do processo (Seringueira).

O acompanhamento é fundamental, pois incentiva, possibilita o aluno melhorar e buscar sempre bons resultados internos e externos (Jatobá).

Acompanhar o desenvolvimento do aluno, entender e trabalhar suas dificuldades (Castanheira).

O lado humano nos ajuda a ter uma didática melhor no ensino e na aprendizagem (Pau-Brasil).

As análises direcionam um olhar sensível ao desempenho estudantil pela ação sistemática do acompanhamento. O papel do professor é de ajudar o estudante a desenvolver os processos de ensino e aprendizagem. Em outras palavras, consiste numa atuação docente que reflete sobre os modos de pensar, de raciocinar, de investigar e de atuar da ciência ensinada, ajudando os formandos a utilizar os conceitos como ferramentas para atuar na realidade, na interação com os outros e consigo mesmo (VEIGA, 2008).

De acordo com Veiga (2008), a mediação crítica dos professores nos processos de ensino e aprendizagem conduz os estudantes ao desencadeamento de reflexões que lhes possibilitam a construção do saber, da capacidade de aprender e do desenvolvimento ético, político, pessoal, profissional e de cidadania.

Considerando o lugar de destaque do PDT na atuação profissional em relação aos demais professores durante a observação na Escola, busquei saber se a experiência do PPDT os ajudaria na perspectiva de outras oportunidades de trabalho. Na



inserção sobre o mundo do trabalho, os professores enfatizaram extrair do Projeto a formação técnica. Pela primeira vez aparece o conteúdo das habilidades socioemocionais, conforme relatos dos participantes.

Aulas voltadas para postura profissional acionam a responsabilidade ética etc. Falo dos temas trabalhados nas aulas da formação cidadã (Seringueira).

Importante, pois contribui com a qualificação, trazendo orientação para trabalhar o aluno na forma correta de conseguir bom desempenho (Jatobá).

Projetar-se no futuro trabalhando as dificuldades (Castanheira).

Ajuda através das habilidades socioemocionais, postura profissional, dentre outras (Pau-Brasil).

Os pressupostos da ADC associam as competências à dimensão técnica e fazem o contraponto com a formação humana. A análise sinaliza que a formação voltada às competências socioemocionais verticaliza a profissionalidade docente, distanciando atitudes profissionais necessárias à prática docente reflexiva; são as atitudes intelectuais e de responsabilidade que tornam sincera a tomada de decisão (PIMENTA, 2008).

Segundo Pimenta (2008), a reflexão não é um processo mecânico, nem verticalizado para uma temática; a reflexão deve ser compreendida numa perspectiva histórica e de maneira coletiva. Visto que o PPDT dialoga com a docência, a formação atual deixa de considerar na profissão a construção social, as relações com as condições sociais e a forma como os profissionais vêm atuando.

Agrego à análise textual informações captadas por ocasião da observação no cotidiano escolar, o que me permite afirmar que os Professores Diretores de Turma buscam dialogar com a formação humana e têm se esforçado para atuar de forma atenta à realidade estudantil ao permitirem o exercício da escuta. Apesar dos desafios da atuação impostos pela materialidade do Projeto e das limitações relacionadas às condições de trabalho, os PDTs afirmam que a experiência agrega valores necessários à profissão docente. Em suas compreensões o Projeto tem modificado a atuação profissional, personalizado o atendimento da turma e fortalecido a relação professor e aluno.

Os professores revelaram no lado desafiante do PPDT algumas das principais dificuldades no fluxo operacional concernente à trilogia profissão docente,

ensino e aprendizagem, ingresso no mundo do trabalho. Na seção profissão docente seguem os desafios mais comuns:

Conciliar o tempo para aplicar o projeto, pouca carga horária disponível (Seringueira).

Conciliar o tempo e administrar a realização das atividades da profissão docente e do projeto (Jatobá).

Se tornar apto a trabalhar direto com o emocional dos alunos e com a família do aluno (Castanheira).

Mais tempo em horas-aulas para desenvolver as atividades (Pau-Brasil).

A interpretação sobre as falas dos professores demonstra a escassez do tempo e a profundidade das questões envolvendo estudantes e familiares. Para Contreras (2002), a profissionalidade se refere às qualidades da prática profissional dos professores em função das exigências do trabalho educativo. Nesta perspectiva, falar de profissionalidade significa, “[...] não só descrever o desempenho do trabalho de ensinar, mas também expressar valores e pretensões que se deseja alcançar e desenvolver nesta profissão” (CONTRERAS, 2002, p. 74).

Os professores expressam claramente o desejo em conseguir mais tempo para a realização do Projeto como um princípio da atividade formativa. Implicitamente, as falas reconhecem que os estudantes não são receptáculos de conhecimentos, eles precisam conhecer para aprender a intervir e a gerenciar a própria aprendizagem.

Com este entendimento, os professores prosseguiram destacando os principais desafios do ensino e da aprendizagem enfrentados no PPDT, conforme segue.

Conseguir motivar os alunos com baixo rendimento, lidar com o desinteresse, administrar dificuldades extras ao ambiente escolar e ficar mais perto dos que não tem acompanhamento familiar (Jatobá).

Acredito que os ganhos superam os desafios (Castanheira).

Conhecer o aluno e suas necessidades socioeconômicas (Pau-Brasil).

Na prática, os desafios expostos pelos professores revelam que os resultados poderiam ser ainda melhores no sentido de incluir mais conhecimento intelectual, interpessoal e social, caso eles tivessem tempo suficiente e condições adequadas ao desenvolvimento do trabalho. Pelo exposto nas respostas e, considerando o pressuposto analítico tridimensional, fica evidenciado que o trabalho docente acontece conforme as

condições postas no momento. Assim, as condições expressas pelos referidos docentes anunciam o desejo de fazer mais pelos estudantes contrastadas à impossibilidade da realidade.

Segundo Alarcão (2011), para que a aprendizagem avance e seja capaz de situar plenamente o ensino, é necessário que os professores tenham condições de organizar os conhecimentos. Por outro lado, para que o docente possa intervir, faz-se necessário primeiro conhecer. Isto está diretamente ligado ao tempo, às condições de trabalho e à valorização profissional. Os processos de ensino e aprendizagem bem organizados levam o estudante a pensar.

Por fim, os professores destacaram a própria formação como um desafio ligado ao mundo do trabalho e à realização do PPDT, considerando que:

Precisam preparar o aluno para realizar de forma eficiente o seu papel no ambiente de trabalho (Jatobá).

Mostrar ao aluno as vertentes e possibilidades para além das escolas (Castanheira).

Mais conhecimento e experiência (Pau-Brasil).

Os professores utilizaram neste texto discursivo o código universal do “pedido de socorro” haja vista que “As políticas de formação, todavia, parecem ainda permanecer mais próximas de modelos tradicionais, sem dispensar ênfase significativa em uma qualificação docente compatível com um mundo já transformado” (VEIGA; AMARAL, 2012, p. 36-37).

Os participantes admitem que não seja fácil a tarefa de formar os estudantes, reconhecem a complexidade da profissão docente e denunciam a formação por não estar qualificando para os desafios da profissão.

Na compreensão dos Professores Diretores de Turma, a formação atualmente disponibilizada a eles, em comparação com a sistemática anterior, é classificada como rasa e insuficiente. Os PDTs asseguram que pouco ou quase nada tem chegado a eles e, conseqüentemente, à escola e aos estudantes. Sobre a formação no início do referido projeto, Seringueira afirma que a *“a formação se fazia mais presente, era mais consistente e favorecia mais acesso ao conhecimento do que nos dias atuais”*.

Neste contexto desafiante, sequencio o pensamento dos estudantes sobre o PPDT e como eles percebem a atuação dos professores no Projeto.

#### 6.4 O QUE OS ESTUDANTES REVELAM SOBRE O PPDT E O PDT

Neste tópico, analiso as informações obtidas por meio do Questionário do Estudante (Anexo “E”). As informações do questionário foram transformadas em texto e foquei no texto como unidade de análise para entender o significado do PPDT e o sentido do PDT na essência do discurso estudantil. O questionário foi estruturado em três blocos: o primeiro tratou da identificação dos estudantes; o segundo coletou informações sobre a escolarização e o terceiro tratou especificamente sobre o PPDT.

Por meio do bloco III busquei saber o significado do PPDT para os estudantes. Em seguida, busquei saber como eles definiam o Professor Diretor de Turma. As respostas desta questão possibilitaram construir o *Ethos* do PDT. Na sequência, investiguei se o PPDT contribuía na formação estudantil. O questionário consta de quatro opções: na formação geral dos estudantes; no controle da infrequência para a melhoria do ensino e da aprendizagem; na qualificação para o mundo do trabalho e na relação/acompanhamento família e escola. Por fim, o que os estudantes mudariam no PPDT. A estratégia metodológica de aplicação do questionário contemplou inicialmente minha apresentação, em seguida expliquei o objetivo da pesquisa, e, por último, convidei os alunos a responder o questionário. Anterior à aplicação do questionário, os alunos preencheram o TCLE.

O questionário foi aplicado presencialmente em um único dia da semana, numa quinta-feira, nos turnos manhã e tarde, disponibilizado previamente pela escola. Conforme o calendário das aulas, às quintas feiras acontece o planejamento coletivo dos Professores Diretores de Turma na escola. Estes, portanto, não se fizeram presentes. Isto não impediu os estudantes de associarem as respostas aos seus respectivos PDTs.

A aplicação do questionário alcançou os quatro cursos em diferentes turmas. Não fiz escolha das turmas, segui o horário que foi disponibilizado. Na sequência, organizei as respostas por curso e por turma, com os respectivos números de respondentes, desta forma: elaborei quatro textos em relação ao PPDT e aos PDT. Embasada na proposta de Fairclough (2001), considerei na análise o conteúdo textual, a construção social “estudantil” e a identidade do “eu” do PDT, elementos lexicais e a intertextualidade.

No texto 1, os “Arbustos”, sistematizei as informações do Curso Técnico em Química; os dados incluíram a participação de 41 respondentes, com o seguinte perfil da turma: 1º ano, idade média de quinze anos, tempo na escola de cinco meses.

Os estudantes compreendem que o PPDT é importante e que o PDT os ajuda no dia a dia: *“É um projeto criado para acompanhar de perto os alunos e ajudar no rendimento e também auxiliar nos problemas”* (Arbustos-1QE1<sup>45</sup>). Os estudantes atribuíram as seguintes características ao PDT: inteligente, educado, sincero, pai, herói, maravilhoso, responsável, engraçado, modesto, dedicado, humilde, companheiro, atencioso, amigo, organizado, esforçado, legal, associado por muitos com a paternidade: *“um pai que muitas vezes você pode desabafar”* (Arbustos-1QE2). O PDT *“Dá muita atenção a gente, é realmente um paizão”* (Arbustos-1QE3). Algumas características atribuídas ao PDT pelos estudantes chegaram a se repetir, o que reforçou a imagem de representação construída pela turma, confirmando a construção do *Ethos* do PDT. Os estudantes não aceitaram o comando de escolher somente uma opção em relação à contribuição do PPDT. Assinalaram as quatro opções, incluindo inclusive algumas observações de sua respectiva decisão, reafirmando a contribuição na formação geral, no controle da infrequência, na qualificação para o trabalho e no acompanhamento familiar. Por fim, com relação às possíveis alterações no PPDT, estes se recusaram a qualquer tipo de mudanças. Por unanimidade, não indicaram nenhuma sugestão ou alteração que sinalizasse mudança.

A síntese textual incitou a crítica em dois vetores no discurso estudantil: verticalidade, momento em que os alunos voltam as respostas para o próprio PDT, desprezando generalizações; horizontalidade, quando eles traçam a real possibilidade do apoio social. O cruzamento dos vetores demarca o ponto de alteração das práticas docentes, em que o PDT combina elementos teóricos e vivências práticas na dupla função educativa de educar e acolher socialmente.

De acordo com Charlot (2013), a capacidade de redimensionamento das práticas docentes com a inserção de novas atitudes profissionais é uma consequência da lógica econômica que domina as práticas educativas, produzindo discursos de adequação da profissionalidade normatizada no controle institucional como uma característica do contexto desenvolvimentista condicionado ao estado regulador.

Prosseguindo com o Texto 2, “Ervas Rasteiras”, integrou dados do 1º ano do Curso de Agropecuária, agregou 30 respondentes de 15 anos, com tempo de estudo na

---

<sup>45</sup>Optei pela preservação da identidade dos estudantes. Para a composição da sigla 1QE1, o “1” significa a primeira série do Ensino Médio; o “Q” representa o curso de Química; o “E” retrata estudante e o “1” final a numeração do informante. A mesma regra segue para os demais participantes com variação de série, curso e numeração.

escola de 05 meses. Os estudantes definiram o PPDT como um projeto que ajuda a melhorar no rendimento: “*É um projeto que ajuda na rotina escolar*” (Ervas Rasteiras-1AE1); “*O projeto é um meio de organizar e melhorar a turma*” (Ervas Rasteiras-1AE2). Em resposta à pergunta de caracterização do PDT, os estudantes destacaram as seguintes características: companheira, protetora, cuidadosa, gentil, divertida, atenciosa, legal, cativante, determinada, forte, corajosa, alegre, confiante, amorosa, conselheira, compreensiva, mãe. A PDT é “*Uma pessoa incrível, uma segunda mãe*” (Ervas Rasteiras-1AE3). Sobre a questão de livre escolha relacionada ao item de contribuição do PPDT, entre as quatro opções disponibilizadas, a maioria da turma escolheu a resposta “*formação geral*”. A finalização das respostas se deu por unanimidade ao afirmar que não têm nada a mudar no PPDT.

Os termos lexicais “segunda mãe” e “mãezona” acentuaram-se fortemente nas respostas, sinalizando a construção da imagem social para além da docência. Os estudantes reconheceram que o projeto auxilia na caminhada da formação, orienta e ajuda na escolha da profissão, colocando no cerne da formação as contribuições do gênero materno.

Para Fairclough (2001), os estudantes são enunciadores e cotidianamente constroem imagens. Implicitamente, os PDTs expressam comportamentos verbais e não verbais. Fairclough (2001) destaca que o comportamento verbal e não verbal é um fenômeno intertextual, por isso, os PDT são interpretados e desenhados nos enunciados pelos estudantes. A análise aponta que a construção estudantil agregou um valor social a identidade profissional assinalada cotidianamente pelos estudantes.

Prosseguindo com as análises textuais dos estudantes, insiro o Texto 3 “Espifitas” com as respostas do 2º ano do Curso de Informática, que teve 30 respondentes. O PPDT é um projeto que ajuda no desenvolvimento da turma, no desempenho dos alunos, na formação acadêmica e na vida pessoal. Assim, “*É fundamental no rendimento escolar do aluno e na vida social*” (Espifitas 2IE1); “*orienta para a tomada de decisões no futuro*” (Espifitas 2IE2). Todos afirmaram que o PPDT ajuda na rotina diária, inclusive citaram exemplos de atividades. Destacaram as seguintes qualidades à PDT: gentil, compreensiva, companheira, legal, criativa, amável, amiga, paciente, incentivadora, “é o máximo”, motivadora, alegre. A turma se dividiu nas respostas do questionário. Em relação à parte que direcionou a opção de livre escolha sobre a contribuição do PPDT na formação dos alunos, metade da turma escolheu somente uma opção; a outra parte assinalou todas. Alguns argumentaram os

motivos de não escolherem somente uma opção. Com relação à última questão sobre a proposição de mudanças no PPDT, a maioria optou por não mudar nada no projeto e alguns sugeriram aumentar o número de aulas de uma para duas horas.

A análise textual se voltou a observar as palavras pertencentes ao campo lexical “gentil”, “compreensiva”, “companheira”, “legal”, “criativa”, “amável”, “amiga”, “paciente”, “incentivadora”, “é o máximo”, “motivadora”, “alegre”. Os estudantes ao assinalar estas expressões estão apontando o sentimento de admiração e de apoio. Esta escolha de sentimentos sinaliza um empoderamento profissional da PDT.

Insiro a concepção de *Ethos* conceituada na proposta de análise do discurso crítico para a construção do *Ethos* do PDT ao final do último texto conforme o resultado das análises. Maingueneau (2018) afirma que o *Ethos* é uma criação discursiva imanente ao próprio discurso; no entanto, não é uma construção imagética do próprio falante. Normalmente, não se constrói uma autoimagem positiva de si mesmo, trata-se, portanto, de uma construção exterior por parte de quem é influenciado pela fala.

Com o entendimento de *Ethos* a partir de Maingueneau (2018), apresento o último texto para concluir o significado do PPDT e o sentido do PDT para os estudantes. O texto 4, os “Cipós”, foi estruturado com as informações do 3º ano do curso de Aquicultura. Responderam ao questionário 29 estudantes. As respostas destacaram o PPDT como um projeto que auxilia nos objetivos para a formação. Destacaram como principais características do PDT as seguintes representações de imagens: gentil, responsável, atencioso, esforçado, comprometido, competente, dedicado, compreensível, pontual, aconselhador, companheiro. Somente alguns associaram as orientações e o acolhimento do PDT aos aconselhamentos paternos. A turma priorizou o consenso de que o PPDT contribui com a formação em todos os aspectos apontados na questão de livre escolha e assinalaram por unanimidade as quatro dimensões disponibilizadas no questionário. Não sinalizaram desejo de mudança acerca do PPDT.

A partir das informações coletadas é possível afirmar que o PPDT constitui-se um projeto útil aos estudantes. Estes conseguiram justificar a sua relevância no cotidiano escolar.

Com base nas análises angariei um conjunto de imagens sobre o PDT e, fundamentada na tendência analítica discursiva de Maingueneau (1997), o grau de amplitude das informações dos estudantes possibilitou inferir a construção dos seguintes

tipos de *Ethos* do Professor Diretor de Turma: *Ethos* Paterno; *Ethos* Materno; *Ethos* de Empoderamento; *Ethos* de Referência no interior da escola e *Ethos* Profissional.

Concluída a contribuição do PPDT e do PDT na concepção dos estudantes, finalizo o apanhado das análises predominantes ao campo investigado com a reflexão integradora dos principais elementos constituídos por ocasião das análises com o fito de fazer uma escavação nas atitudes profissionais do PDT no *Modus Operandi* da Educação Profissional do Ceará pela interface do Projeto Professor Diretor de Turma.

## 6.5 “ARQUEOLOGIA” DA PROFISSIONALIDADE DO PROFESSOR DIRETOR DE TURMA E O *MODUS OPERANDI* DA FORMAÇÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO CEARÁ

A definição de “Arqueologia” pode ser compreendida como ciência que estuda o passado das civilizações humanas através de vestígios antigos ou recentes. Seu campo de estudo comporta várias subdivisões, são alguns exemplos: arqueologia histórica, geoarqueologia, zooarqueologia, arqueologia de contrato, urbana, submarina, experimental, pré-histórica, dentre outras (FOUCAULT, 2008).

O sentido de “Arqueologia” neste texto está relacionado com o fenômeno docência, com o fim específico de registrar o modo de atuação do profissional que atua no Projeto Professor Diretor de Turma.

Geralmente, em sua atuação, o arqueólogo investiga o passado para interpretar os achados no tempo presente. Na docência, o profissional investiga o presente para assegurar os achados no passado e/ou projetar o futuro. O professor faz de sua unidade de ensino seu principal sítio arqueológico; são muitas as descobertas na escavação do conhecimento. No caso específico, o Professor Diretor de turma, além da escavação diária do conhecimento, restaura vidas cotidianamente.

Esta última seção exigiu mais atenção além da *expertise* filosófica pela responsabilidade em cingir diferentes textos com diversas realidades significativas. Cada texto compõe uma peça de sentidos. Cada seção traz conexões intertextuais, exteriorizando a unificação na construção das mais variadas formas de pensar.

Ao longo deste capítulo, esquadrinhei um olhar acurado no interior dos discursos que foram submetidos às análises. Construí um álbum de muitas imagens a partir dos discursos apresentados de seção em seção. Desta maneira, montei nesta parte do texto uma única fotografia em forma de quebra-cabeças, que não reflete somente a



descrição e a interpretação dos acontecimentos, mas, sobretudo, explica as ocultações discursivas do objeto investigado.

A partir desta imagem única de caráter integrador, esbocei a “Arqueologia” da profissionalidade do Professor Diretor de Turma, considerando o modo operacional aplicado à Educação Profissional do Ceará. Esta construção integradora realça o entremeio explanatório que tenta explicar as práticas socioculturais discursivas e seus efeitos na vida profissional dos Professores Diretores de Turma no cotidiano das Escolas Profissionais.

Priorizei não somente unificar os elementos desvelados nos textos, mas concentrei-me para entender como e por qual motivo ocorreram mudanças na vida profissional dos Professores Diretores de Turmas após a instituição das escolas profissionais e quais os impactos das mudanças empreendidas.

Com esta posição, demarquei alguns pontos de respostas ao problema levantado no início da investigação a fim de propiciar o alcance dos objetivos a ser retomado na próxima seção, ou seja, no espaço reservado à conclusão.

O propósito desta costura textual é construir um dispositivo com o real sentido das mudanças que moldaram a profissionalidade do Professor Diretor de Turma. Deste modo, tentei não cingir as “verdades cristalizadas” da profissionalidade do Professor Diretor de Turma na Educação Profissional do Ceará, mas o real sentido dos processos formativos em sua materialidade histórica (ORLANDI, 2012).

Segundo Orlandi (2012), na análise do discurso crítico, o conhecimento se faz no entremeio dos acontecimentos, levando em conta a contradição e o confronto das ideias entre a teoria e a prática. O Projeto Professor Diretor de Turma assinalou a sua contradição ao ser incluído na base curricular técnica das Escolas Profissionais e revelou-se na contradição ao denunciar a ideologia empresarial no cotidiano educacional. Esta constatação caracteriza o Projeto como um elemento antagônico que se desenvolveu na essência da contradição pela dialética do cotidiano escolar. Este raciocínio caracteriza a profissionalidade do PDT como responsável pelo efeito no ambiente escolar.

Tal descoberta revela a solidez argumentativa da tese ao confirmar os indícios de interesses econômicos no currículo formativo, algo comum na conjuntura nacional por consequência global. Este fio condutor do ideal econômico define pontos-chave para a construção explicativa de respostas à questão norteadora da pesquisa como dispositivo textual que acionará a reflexão para a mudança social.

Retomei nesta última seção do capítulo o raciocínio de linhagem marxista para identificar as probabilidades de práxis nos processos estruturais da profissionalidade do Professor Diretor de Turma a partir do contexto e das relações sociais constituídas nos processos formativos. Os fundamentos marxistas são estratégicos na construção da práxis filosófica e distanciei-me das reproduções conceituais nas lutas vãs contra as relações de poder constituídas. Os estudos filosóficos de práxis iluminaram no uso da teoria na desconstrução de forças rígidas.

Assim, este dispositivo textual aglutinou diversos elementos analisáveis como pontos históricos de contradição da ação material nas relações ideológicas. Com base em Foucault (2008), a contradição é a ausência da coerência. A coerência, por conseguinte, é a exaltação da contradição. O raciocínio foucaultiano enquadrava o PPDT no ápice da contradição. Por outro lado, a coerência do seu desenvolvimento, exaltou os pontos críticos da contradição.

Há coerência nos graves problemas, como automutilação, depressão, *bullying*, violência, racismo, fome, exclusão, dentre outros pontos de contradição presentes na escola contemporânea. Solucionar estes problemas sem as condições adequadas e com parca formação é o ápice da contradição. Este é o desafio cotidiano da profissionalidade dos Professores Diretores de Turma em sua atuação, conforme foi possível registrar no período da observação.

Os professores aproximaram a contradição da própria profissão. De acordo com Foucault (2008), existem dois níveis de contradição, o nível da aparência e o nível da fundamentação. O primeiro nível foca o discurso na figura ideal em que o sujeito deve se manter longe da situação real. O segundo nível enfatiza a empiria para o aparecimento das contradições. Neste nível a resolução da situação real requer uma unidade mais profunda do discurso.

Esta definição acerca dos níveis da contradição é a inquietação da atuação dos Professores Diretores de Turma. A formação do PPDT no seu contexto inicial sinalizava continuidade e aproximações coletivas. No momento atual, persiste a herança estruturante dos processos da formação e o caráter ideológico da cultura neoliberal. Conforme Veiga e Amaral (2012) vêm ocorrendo mudanças amplas e profundas na economia e a repercussão destas mudanças reflete nas políticas formativas.

O discurso institucional da SEDUC expressa ações múltiplas para a formação dos professores. No entanto, tais ações parecem imperceptíveis no cotidiano escolar. O modelo representativo da formação faz com que as práticas dos professores

sigam na tentativa de resistência aos comandos da formação tutelada. É desta maneira que os professores tentam superar as dificuldades emergenciais do dia a dia, enfrentando os desafios que os impedem de avançar nas práticas pedagógicas de ações coletivas. Os professores afirmaram aprender mais uns com os outros do que pela própria formação disponibilizada no momento.

Existem fortes críticas à sistemática da representatividade por parte dos professores. Este modelo formativo fragiliza os processos educacionais uma vez que os estudos aprofundados são exercidos para situar e conferir sentido às práticas pedagógicas de forma dialogada com as práticas sociais para a materialização crítica dos processos educacionais (FRANCO, 2016).

De acordo com Franco (2016), a formação dos professores precisa acontecer de forma mutuamente articulada com os próprios professores dentro de suas especificidades para a condução do pensamento reflexivo. As práticas educativas de natureza crítica precisam relacionar sentido às práticas discursivas para modificar a realidade social através do caráter político.

Assim, as práticas pedagógicas se materializam intencionalmente atendendo a determinadas demandas educacionais. “Nesse sentido, elas enfrentam, em sua construção, um dilema essencial: sua representatividade e seu valor advêm de pactos sociais, de negociações, ou ainda, por imposição” (FRANCO, 2016, p. 541).

As práticas sociais estão apensadas às políticas governamentais e a sua sobreposição condicionada à dialética do processo educacional. A dinâmica da contradição torna possível o imprevisível, assume os contornos de reação às imposições. Para tanto, a prática dos professores precisa estar alinhada com as práticas político-pedagógicas.

Desse modo, a formação do professor o qualificará para dar sentido à formação estudantil. As práticas pedagógicas precisam conter sentidos porque exercem uma finalidade crítica, social e política; são vivas e reais. Somente assim, as práticas estruturarão os fundamentos críticos e promoverão a mudança social.

Nos pressupostos da ADC, as práticas constroem posicionamentos, decisões, atitudes, encorajamentos e são fundamentais no entendimento dos pontos-chave da contradição para alteração das relações sociais. Esta reflexão sinaliza que o papel do Professor Diretor de Turma é cotidianamente desafiador.

No dia a dia da profissão compete aos professores lutar primeiramente contra as “verdades” estabelecidas no interior da escola. Fora a luta da própria docência

há os problemas pessoais de cada estudante a se juntar aos seus. Afinal, o professor Diretor de Turma não é um profissional ideal. Ele também é real, por isso tem problemas. No entanto, precisa centrar-se na profissão e acolher o estudante, orientá-lo com o fim de educá-lo. Nesta compreensão, “[...] É preciso transformar as experiências pessoais em saber político [...]” (FOUCAULT, 2012, p. 06).

Como bom leitor foucaultiano, Fairclough (2010) afirma que não podemos fugir da experiência política no processo de socialização da vida. Nascemos e crescemos condicionados a convergências sociais. Por isso, é tão difícil desconstruir as práticas ideológicas consolidadas no poder, visto que essas práticas fazem parte de nossa socialização.

Fomos posicionados na vida social a não pensar diferente, seguir tudo que nos é ensinado; isto reforça as invisibilidades ideológicas das práticas sociais, o que torna ainda mais insidiosas as ideologias sobre a profissionalidade dos professores (FOUCAULT, 2012).

Em perspectiva geral do cenário atual, dispomos de formações que incapacitam o desenvolvimento intelectual da profissionalidade, enfrentamos políticas públicas que minam as potencialidades reacionárias no trabalho e fragilizam possíveis articulações nos contextos em que os professores estão inseridos. A tendência formativa geralmente ofertada cambia entre a competitividade e o individualismo, transportando um poder ideológico forte e pouco visível, o que o torna cada vez mais abrangente.

Nesta ambiência profissional vem se desenvolvendo as formações que capacitam as práticas dos Professores Diretores de Turmas e dos gestores das Escolas Profissionais. São os espaços em que as aprendizagens dos estudantes se constroem. Considerar essas condições e os impactos das políticas neoliberais se tornou uma necessidade na superação dos impasses educacionais e é também uma estratégia de sobrevivência no trabalho docente (GATTI, 2017).

Para tanto, este dispositivo arqueológico do Professor Diretor de Turma direciona um olhar sensível ao cenário formativo da Educação Profissional do Ceará, desvelando suas implicações para a mudança social. A formação dos Professores Diretores de Turma precisa teorizar respostas às necessidades docentes e imanentes aos estudantes na dinâmica da rotina escolar.

Com efeito, é necessário formar os Professores Diretores de Turma para o desenvolvimento político-pedagógico em bases filosóficas que edifiquem novas relações sociais, valorizando e fortalecendo a profissão para que sejam introduzidas

rupturas em atendimento às demandas sociais mais urgentes. Isso se dá, pois “A luta é justamente para que a qualificação humana não seja subordinada às leis do mercado e à sua adaptabilidade e funcionalidade [...]” (FRIGOTTO, 2003, p. 31).

A ausência de uma política de formação adequada às necessidades do Professor Diretor de Turma como direito profissional poderá comprometer a formação da consciência política estudantil como exercício pleno da cidadania. A formação dos PDTs, assim como a formação dos professores brasileiros deve ser a pauta principal da profissionalidade docente. Os graves problemas educacionais e sociais estão relacionados com as formações genéricas e incompletas que têm desqualificado a profissão dos professores. Nesta seara de incertezas e desafios, finalizo a análise constituidora da tese em comento para encaminhar os destaques da conclusão na sequência.

## 7 CONCLUSÃO: SEMENTES NOVAS PARA OUTROS PLANTIOS

Esta pesquisa buscou compreender o impacto do Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT) nas Escolas Profissionais para a Profissionalidade Docente do Ceará, tendo como *locus* uma Escola Estadual de Educação Profissional, situada na região metropolitana de Fortaleza, estado do Ceará.

A metáfora da lavoura perpassa a tese, sendo associada ao plantio agriculturável de forma concatenada ao conhecimento desenvolvido em cada capítulo ao longo do texto. Trago nesta seção, a etapa final da lavoura, pois é chegado o momento de colher o que foi plantado no decorrer da pesquisa; sintetizo as descobertas por meio da produção de novos conhecimentos como resultados da investigação. A colheita dos novos conhecimentos constituem as sementes novas para a continuidade investigativa.

A priori, fazer a conclusão de um trabalho científico parece fácil, mas não é. Arrematar os diversos pontos de um processo científico requer alguns cuidados imprescindíveis à credibilidade das análises e da própria investigação. Para tanto, alguns elementos precisam ser considerados, como: não legitimar estereótipos, perceber o que deve e não deve ser evidenciado, ter segurança nas escolhas, justificar as decisões. Enfim, é necessário distanciar-se das interpretações equivocadas para assegurar os elementos necessários à confiabilidade de forma consistente.

São muitas informações a serem reorganizadas na lógica conclusiva, são muitos detalhes a serem lembrados, inúmeros sentimentos e inquietudes que não devem ser ignorados. Entre idas e vindas tem-se a pesquisa concluída. Foram horas e horas de transcrições, depois de organização, fora as intermináveis leituras e fichamentos. Entre paradas e recomeços, chegou o momento de selecionar as novas sementes para outros plantios. Trago, nesta conclusão, novas sementes aclaradas nos pontos-chave da investigação.

Para tanto, selecionei cuidadosamente o caminho metodológico, pensei uma estratégia para cada situação possível de realização, elaborei uma metodologia adequada e flexível. Afinal, produzir conhecimento científico é, acima de tudo, fazer política para o desenvolvimento social. Cuidei para que o objeto da investigação perpassasse todos os capítulos, estabelecendo um diálogo profícuo e fecundo entre eles na tentativa de aprofundar os princípios marxistas e avançar na influência dos fundamentos da práxis.

Desta feita, no capítulo metodológico, elegi os fundamentos da Práxis Filosófica de Vázquez (2007) e o método Analítico do Discurso Crítico (ADC),

especificamente a abordagem Dialético-Relacional do Discurso (DRD) de Fairclough (2010). Acrescentei ainda, no referido capítulo, os demais teóricos para fundamentar a natureza qualitativa da pesquisa científica, bem como as estratégias de coleta das informações, tais como: entrevistas, questionários, observação e pesquisa documental.

A metodologia se estendeu por outras áreas de formação, a exemplo da estratégia que utilizei para selecionar os professores formadores. Recorri à técnica da imputação social de Jakobs (2007), que é ligada ao campo do direito. Além desta, decidi novas aproximações com o dialogismo linguístico bakhtiniano para sustentação dos argumentos de validação na confirmação da tese. Descrevi ainda a caracterização do campo investigado e o perfil dos participantes.

Tudo foi cuidadosamente planejado em atendimento ao objetivo geral de **investigar o impacto do Projeto Professor Diretor de Turma nas Escolas Profissionais para a Profissionalidade Docente do Ceará**. Em desdobramento ao objetivo geral, constituí três objetivos específicos, quais sejam: elucidar a constituição da Profissionalidade Docente do Projeto Professor Diretor de Turma nas Escolas Estaduais de Educação Profissional; caracterizar as especificidades da Política de Educação Profissional do Ceará; analisar a inserção do Projeto Professor Diretor de Turma no contexto da Educação Profissional cearense.

Definida a clareza dos objetivos em consonância com a trajetória metodológica, avancei nos estudos teóricos e estruturei o segundo capítulo contendo as categorias estruturais do estudo. Discuti a Educação Profissional imbricada no contexto econômico e político. Para tanto, demarquei avanços e recuos na temporalidade dos anos de 1990 com aproximações ao contexto vigente, discuti as implicações legais, relatei o processo de construção da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), abordei os principais decretos federais homologados após a criação da referida LDB, problematizei suas implicações para a educação geral e, de modo especial, para a profissional, revelando ainda a repercussão de tais dispositivos legais aos processos formativos.

Para tanto, apoiei-me nos principais teóricos a partir do quarteto: Lucília Machado, Acácia Kuenzer, João Ferretti e Gaudêncio Frigotto. Além destes, inseri outras concepções que me levaram a compreender o movimento de constituição da Educação Profissional na realidade brasileira para então chegar ao recorte do Ceará. Neste sentido, apresentei o Programa Brasil Profissionalizado como uma demanda nacional que redimensionou a realidade local; aprofundei, especificamente, as

circunstâncias de implantação do Programa no estado do Ceará em virtude de ser este o *locus* da investigação.

Classifico o capítulo teórico como fundamental para o recorte da pesquisa na realidade cearense. Foi determinante para o alcance de três objetivos específicos e constitui-se uma base sólida para os desdobramentos dos demais capítulos, que tomaram como referência a discussão profícua da Educação profissional.

Finalizado o capítulo teórico avancei para o terceiro capítulo, iniciei a construção das respostas sobre a inserção do PPDT nas Escolas Profissionais do Ceará. O conjunto destas respostas é finalizado no capítulo da pesquisa de campo.

O terceiro capítulo inseriu a segunda categoria: Projeto Professor Diretor de Turma, numa perspectiva alargada em relação ao capítulo teórico. O PPDT neste momento da pesquisa já se desabrochava como categoria analítica. Seus estudos teóricos aconteceram concomitantes à pesquisa de campo com a ida a Portugal, conforme contextualizado na metodologia.

Neste capítulo engendrei o Dossiê da Educação profissional do Ceará e a ênfase do PPDT. Contemplei as especificidades da política de Educação Profissional ao trazer informações novas, conhecimentos inéditos e específicos à realidade cearense relacionada à referida política implantada em 2008.

As análises evidenciaram que o Ceará passou a contar com uma nova forma de fazer Educação Profissional após o Programa Brasil Profissionalizado. O financiamento do Programa favoreceu a criação das Escolas Profissionais e a oferta de vagas de tempo integral. A parceria entre governo federal e estadual empreendeu uma política arrojada, demarcando um verdadeiro divisor de águas em relação ao que se tinha antes e depois da institucionalização do PBP. Implantou-se no Ceará uma nova realidade para os professores e um novo currículo para os estudantes do Ensino Médio.

O estado passou a desenvolver um novo modelo de formação com os professores com implicações diretas à profissionalidade, que são identificadas e refletidas nesta pesquisa por meio do Projeto Professor Diretor de Turma.

Defini o início da formação como a largada para a nova era da Educação Profissional no Ceará. Paralela à largada de formação outras ações foram realizadas pelo governo do estado, como aquisições de laboratórios e equipamentos, readequação de equipamentos físicos, construção de novas unidades de ensino no modelo padrão MEC, dentre outras ações necessárias ao fluxo operacional das Escolas Profissionais.



Finalizei o referido capítulo analisando algumas produções sobre o PPDT selecionadas no banco de dados da Capes no período de 2008 a 2017, ou seja, demarcando os dez anos de implantação da política do Ceará. Com relação à realidade de Portugal foram analisadas três pesquisas, sendo um artigo científico e duas dissertações, justificados pelo excessivo número de trabalhos nos bancos de dados portugueses, dado o tempo de existência do Projeto Diretor de Turma em funcionamento nas escolas.

Na sequência, trouxe o penúltimo capítulo e a última categoria, intitulada Profissionalidade Docente. Com os estudos avançados, aloquei esta categoria nos fundamentos da práxis criadora de Vázquez (2007), entendendo a teoria como uma possibilidade de organização intelectual para o embate ideológico no processo de construção da consciência política do profissional docente.

A práxis se delineou nas dimensões pedagógicas imbricadas na relação professor e aluno para a formação do pensamento político frente às estruturas sociais e as relações de poder. Com efeito, preparei as bases de sustentação teórica para dar resposta ao objetivo de elucidar a constituição da Profissionalidade Docente do Projeto Professor Diretor de Turma nas Escolas Estaduais de Educação Profissional.

Por fim, o último capítulo contém os elementos da pesquisa de campo. Nele, busquei finalizar as respostas estabelecidas anteriormente com a expressão dos achados. As análises realizadas à luz da ADC sequenciaram uma série de textos discursivos originários da coleta das informações, cuja última seção fecundou um dispositivo teórico de caráter explicativo como resposta ao impacto do Projeto Professor Diretor de Turma nas Escolas Profissionais para a Profissionalidade Docente do Ceará.

A pesquisa evidenciou elementos da profissionalidade docente do Professor Diretor de Turma (PDT) no movimento de alargamento da profissão para além da docência, alcançando o acolhimento estudantil; desnudou valores de escuta e sensibilidade e atitudes dialogáveis aos profissionais do Projeto; confirmou vínculos fortalecidos entre o PDT e os estudantes por meio dos olhares de ambos.

A identidade social revelada pelos estudantes possibilitou a construção do *Ethos* profissional do PDT com os seguintes tipos: *Ethos* Paterno; *Ethos* Materno; *Ethos* de Empoderamento; *Ethos* de Referência no interior da escola e *Ethos* Profissional. Os tipos de *Ethos* fundamentaram-se na definição de Maingueneau (2018), confirmando a importância do PPDT e a atuação dos professores para a realidade estudantil.

Com base na observação do cotidiano escolar, minhas impressões registradas dão conta de que atuar no PPDT é promover a elasticidade das atividades da profissão, significando absorver mais e mais responsabilidades. É alterar a rotina diariamente para além dos afazeres didático-pedagógicos em meio à luta educacional, pois atuar no PPDT é se emocionar com os estudantes, é viver a dor e as alegrias deles, estando sempre pronto para o imprevisível.

Os Professores Diretores de Turmas no decorrer da observação e das entrevistas trouxeram para mim suas histórias entrelaçadas às histórias de apoio aos estudantes. Isto torna o PPDT um instrumento de trabalho do PDT, evidenciando alterações profundas na profissionalidade do PDT tanto na área pedagógica, como na orientação educacional e no apoio social. Neste sentido, destaco os elementos que elucidaram a constituição da Profissionalidade Docente do Projeto Professor Diretor de Turma nas Escolas Estaduais de Educação Profissional com os destaques conforme segue.

- O argumento de sustentação da tese partiu da hipótese de sobreposição do Projeto Professor Diretor de Turma, assinalando a sua contradição ao ser incluído na base curricular técnica, ao denunciar a ideologia empresarial no cotidiano educacional. Desta forma, o PPDT enquadrado-se no ápice da contradição e exaltou-se na sua coerência por ocasião do seu desenvolvimento ao reconhecer a existência de problemas dos estudantes, como: automutilação, depressão, *bullying*, violência, racismo, dentre outros que fazem parte da escola contemporânea. Buscar solucionar estes problemas sem as condições adequadas e com parca formação é o ápice da contradição e é este o desafio imposto à profissionalidade dos Professores Diretores de Turma em sua atuação diariamente;
- O dispositivo teórico da “arqueologia” da profissionalidade do Professor Diretor de Turma, no modo operacional da Educação Profissional do Ceará. Para além dos aspectos identificados, analisados e interpretados, a constituição da profissionalidade revelou resultados de alcance ao interior das relações, entremeou a contradição para explicar os efeitos das mudanças empreendidas na atuação dos professores no Projeto;
- Identificação de dois tipos de formação do PDT: um caracterizando a implantação do PPDT e outro nos dias atuais, centrado em três frentes: a

estratégia da formação; o conteúdo e as condições formativas. As respectivas formações interferiram diretamente na profissão dos PDT;

- A constituição da representação social de “pai”; “paizão” e “mãe”; “mãezona” para o PDT. A variação do gênero corrobora a concepção de proteção (paternal ou maternal), ampliando o conceito irrestrito da genética biológica;
- Empoderamento profissional através dos diferentes tipos de *Ethos* constituído a partir da atuação do cargo por meio do ponto de vista estudantil.

Com base nas informações dos Professores Diretores de Turma, concluí que a formação atualmente disponibilizada a eles é rasa e insuficiente. Os PDTs asseguram que pouco ou quase nada tem chegado a eles e, conseqüentemente, à escola e aos estudantes. Desde modo, fazem uma comparação com a formação desenvolvida no início do referido projeto, afirmando que antes a referida formação se fazia mais presente, era mais consistente, oportunizava mais acesso ao conhecimento em comparação com a que é trabalhada nos dias atuais.

As potencialidades desenvolvidas pela formação no início do projeto, e, possivelmente, a sistemática de implantação do PPDT podem ter favorecido a sua condução na dinâmica educacional, contrariando os interesses de mercado. Esta constatação caracteriza o Projeto como um elemento antagônico que se desenvolveu na essência da contradição pela dialética do cotidiano escolar. Este raciocínio caracteriza a profissionalidade do PDT como responsável pelo efeito no ambiente escolar.

As evidências investigativas sobre o período inicial da implantação do Projeto, com base nas entrevistas, revelam que a formação pouco evoluiu no aspecto de aprofundamento dos fundamentos filosóficos do PPDT. No entanto, a trajetória da formação alicerçou conhecimentos suficientes para o reconhecimento dos professores em uma caminhada formativa essencial ao fluxo de desenvolvimento do projeto que mediou a tomada de decisão no desenvolvimento profissional a partir das experiências vivenciadas no interior das escolas.

O discurso institucionalizado da SEDUC de convencimento social com o destaque das Escolas Profissionais com a rotina integral permitiu transportar o PPDT a espaços estratégicos dos processos formativos, favorecendo destaque ao Projeto como uma prática social de resistência recorrente.

A dimensão política da formação viabiliza reflexão no exercício da consciência crítica pela condução dialética da prática docente em constante diálogo com

as circunstâncias da realidade. Desta feita, essa dialética entre docente e discente perpassou a formação e se fez chegar ao interior das escolas.

As análises permitiram entender que as pessoas acessam o conhecimento a partir do contexto em que estão inseridas. Em decorrência das análises passei a considerar que as relações e as experiências influenciam e definem as formas de conhecimento e, conseqüentemente, o modo de pensar e de agir das pessoas.

Partindo desta compreensão situo a caracterização das especificidades destacadas na Política de Educação Profissional do Ceará por meio das situações que seguem.

- No Dossiê Educação Profissional do Ceará, que teve como finalidade captar os principais elementos constituidores das Escolas Profissionais para a análise da profissionalidade dos Professores Diretores de Turma;
- Programa Brasil Profissionalizado como divisor de águas no estado do Ceará antes e depois do PBP. O Ceará segue como um dos estados que mais conseguiram recursos do governo federal para implantação das Escolas Profissionais;
- O sucateamento do Instituto CENTEC *versus* controle financeiro do PBP para visibilidade governamental do Ceará;
- Plano Integrado de Educação Profissional e Tecnológica do Estado do Ceará (2008) e a arrojada política estadual;
- Investimentos em equipamentos físicos, eventos de formação, materiais permanentes e educativos, laboratórios, dentre outras ações;
- A imponência do equipamento físico e a visibilidade da política de lançamento da Escola Profissional como carro chefe da gestão estadual com o novo currículo e uma rotina integral deflagrou acirrada disputa por vagas na rede pública, incluindo inclusive ação judicializada;
- A experiência de Pernambuco, modelo de referência para o estado do Ceará através do Centro de Ensino Experimental (PROCENTRO) e as exigências impostas aos professores e diretores para o êxito na funcionalidade;
- Dez anos da implantação das Escolas Profissionais – desaceleração dos investimentos por parte do governo federal e a continuidade da política em ritmo menos acelerado. As dificuldades de manutenção da própria estrutura física, os

custos com ensino, alimentação, bolsas de estágio e funcionamento dos cursos da área técnica.

As análises evidenciaram que, apesar de a formação estar subordinada aos comandos do mercado, em um dado momento permitiu lacunas que divergiram dos interesses do capital em razão da própria subjetividade do movimento formativo vir a ser um algo para além do previsto. Inicialmente, no período da implantação do PPDT, houve uma adesão maciça por parte dos professores à formação. Isto ficou claramente evidenciado nas respostas dos participantes ao demarcar a densidade do nível de envolvimento profissional ao reconhecerem o PPDT como projeto estratégico nos processos formativos, favorecendo avanços no ensino e na aprendizagem como uma prática social de resistência que se opõe aos objetivos do modelo formativo que favoreceu a sua implantação.

A análise textual orientada serviu de base para nortear os discursos nas Escolas Profissionais como espaços mobilizadores do PPDT, delineando aspectos influenciadores das práticas educativas através dos processos de ensino e aprendizagem. O último objetivo buscou analisar a inserção do Projeto Professor Diretor de Turma no contexto da Educação Profissional. Na sequência apresento os achados.

- Existia uma determinação institucional que pressionava para o sucesso das Escolas Profissionais. Postuladas como políticas carro-chefe do governo Cid Ferreira Gomes, as Escolas Profissionais precisavam se destacar e garantir reconhecimento social. O PPDT mergulhou nessa onda possível de credibilidade. Isso favoreceu níveis positivos de adesão na época da implantação, mesmo diante da obrigatoriedade de implantação do Projeto;
- A base do PPDT existente nas Escolas Profissionais nos dias atuais remonta a sua implementação. Apesar de existir uma proposta de formação com mais argumentos formativos no discurso institucional da SEDUC, os elementos desta formação quase não potencializam o ambiente escolar. Os professores se queixam que no período da inserção do PPDT no currículo das Escolas Profissionais em 2008 havia mais qualidade na formação. Atualmente, quase nada da formação chega à Escola na sistemática da representatividade formativa. Isto demonstra que o PPDT contribui com a profissionalidade docente do Ceará através da prática;

- A proposta inicial do PPDT surgiu com o título “Projeto Gestão de Conflitos”. Este foi o primeiro nome atribuído ao Projeto por sua criadora, professora Haidé Gonçalves. Segundo ela, posteriormente alterou para PPDT a pedido da professora Maria Luiza Barbosa Chaves;
- Os professores confirmam que o PPDT chegou primeiro em algumas escolas municipais e no ano seguinte na Escola Profissional e de caráter obrigatório.

As análises sinalizam que o destaque do PPDT na escola está relacionado ao modo como ele foi pensado, estruturado e proposto e, sobretudo, como foi desenvolvido pelos professores no interior das Escolas Profissionais.

As descobertas partiram de uma hipótese, avançaram para uma estrutura lógica empírica e, no método científico, guiaram os achados para a construção da profissionalidade dos professores nos processos de ensino e aprendizagem do cotidiano escolar nas Escolas Profissionais. Desta forma, construí a resposta ao objetivo geral de investigar o impacto do Projeto Professor Diretor de Turma nas Escolas Profissionais para a Profissionalidade Docente do Ceará. O dispositivo teórico construído confirma os elementos que ultrapassaram as previsões hipotéticas do objeto investigado. Conforme pode ser constatado na última seção do capítulo final, descrevi, interpretei e expliquei o impacto do PPDT nas Escolas Profissionais para a Profissionalidade dos Professores Diretores de Turma.

Este panorama de respostas em decorrência das análises confirma a tese de que **a Flexibilização Curricular das Escolas Estaduais de Educação Profissional do Ceará permitiu a inserção do Projeto Professor Diretor de Turma como mecanismo complementar aos componentes da base técnica, que ao ser mediado pelo Professor Diretor de Turma, transcendeu os propósitos formativos destinados aos interesses da produção e favoreceu avanços no ensino e na aprendizagem no cotidiano escolar.**

Esta tese configura-se um ponto de partida para a chegada de outras pesquisas. Longe de esgotar os aspectos investigados sobre o PPDT, como também as discussões sobre as Escolas Profissionais. Os elementos que me propus discutir são densos e heterogêneos. A investigação de uma política ampla como a institucionalização da Educação Profissional no estado Ceará requer ascendência de novas pesquisas a fim de elucidar posições discordantes e interpretações diferentes. Este propósito enriquece as análises em relação à problemática social.

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ALAVA, Séraphin. **Ciberespaço e formações abertas**: rumo a novas práticas educacionais? Porto Alegre: Artmed, 2002.

ALMEIDA, Ronaldo de. Bolsonaro Presidente: conservadorismo, evangélico e a crise brasileira. **Novos Estudos**, v. 38, n. 1, maio, 2019.

ANADÓN, M. **A pesquisa dita “qualitativa”**: sua cultura e seus questionamentos. Senhor do Bomfim, BA: UNEB/UQAC, 2005.

ANDRADE, Francisca Rejane Bezerra; SANTOS, Georgia Patrícia Guimarães dos; MACAMBIRA JUNIOR, Leôncio José Bastos. Juventudes, educação e trabalho: o programa juventude empreendedora na percepção dos jovens egressos. In: MACAMBIRA JUNIOR, Leôncio José Bastos; ANDRADE, Francisca Rejane Bezerra. (Org.). **Trabalho e Formação Profissional**: Juventudes em Transição Fortaleza: IDT, UECE, BNB, 2013.

AULETE, Caldas. **Aulete Digital**: Dicionário contemporâneo da língua portuguesa. Dicionário Caldas Aulete. Disponível em: <<http://aulete.com.br/>>. Acesso em: 09 ago. 2017.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2002.

BESSA, Décio; SATO, Denise Tamaê Borges. Categorias de Análise. In: BATISTA JUNIOR, José Ribamar Lopes; SATO, Denise Tamaê Borges; MELO, Iran Ferreira de. (Org.) **Análise do Discurso Crítica**. São Paulo: Parábola, 2018.

BOGDAN, Roberto; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Ed. 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Catálogo Nacional de Cursos Técnicos**. 3. ed. Brasília: Ministério da Educação, 2016b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia**. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

BRASIL. **Decreto nº 2.208/97**. Regulamentação do §2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto Nº 5.154/2004**. Regulamentação do § 2º do art. 36 e os artigos. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto Nº 5.840/2006**. Instituiu o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Brasília: Ministério da Educação/MEC, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Ministério da Educação. **Decreto nº 6.094/2007**. Institui o Plano de Metas e Compromisso Todos pela Educação. Brasília: Ministério da Educação/MEC, 2007b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto Nº 6.302/07**. Instituiu o Programa Brasil Profissionalizado. Brasília: Ministério da Educação/MEC, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto-Lei Nº 5.452** de 1º de maio de 1943. Aprovou a consolidação das leis trabalhistas brasileiras. Brasília, 1943.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto-Lei Nº 236/1967**. Complementou e modificou a Lei Nº 4.117 de 27 de agosto de 1962 que Institui o Código Brasileiro de Telecomunicações. Brasília, 1967.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica** (DCNEB). Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica. Conselho Nacional de Educação /Câmara de Educação Básica. Brasília, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio**. Documento Base. Brasília: Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica; Ministério da Educação, 2007b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Emenda Constitucional nº 14/96**. Modificou os artigos. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Emenda Constitucional nº 53/2006**. Deu nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Emenda Constitucional nº 59/2009**. Acrescentou § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino. Brasília, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei 12.513/2011**. Instituiu o Programa Nacional de Acesso ao Técnico e Emprego (PRONATEC). Brasília: MEC, 2011.



BRASIL. Ministério da Educação. **Lei 13.415/2017**. Convencionada da Medida Provisória 746/ 2016, fomentou a Política de Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, Brasília, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei 9.424/96**. Institui o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei Federal 11.741/2008**. Redimensionou, institucionalizou e integrou as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Ministério da Educação. Brasília, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 11.494/2007**. Institui o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) Ministério da Educação/MEC. Brasília, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394/1996 de 20 de dezembro de 1996**. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Centro de Documentação e Informação. Brasília: Edições Câmara, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Medida Provisória Nº 746, de 22 de setembro de 2016**. Fomentou a Política de Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM)**. Brasília: Ministério da Educação- MEC, Secretaria de Educação Média e Tecnológica-SEMT, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB 11/2012**. Instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília: Conselho Nacional de Educação (CNE), 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer nº 15, de 1 de junho de 1998**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: Conselho Nacional de Educação (CNE), 1998b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE):** razões, princípios e programas. Brasília: MEC, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria do Ministério da Educação-MEC Nº 646/97** de 14 de maio. Brasília, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria do Ministério da Educação-MEC Nº 870/2008** de 16 de julho, instituiu o Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos. Brasília, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Ensino Médio Inovador**. Documento Orientador para adesão. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Coordenação Geral de Ensino Médio. Brasília: MEC, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **PL 1258/1988**. Projeto de Lei. Brasília: Câmara dos Deputados, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **PLC 101/1993**. Projeto de Lei da Câmara Nº 101 de 1993. Fixa Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Senado Federal, 1993.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico**. Brasília: Ministério da Educação – MEC, Secretaria da Educação Média e Tecnológica - SEMT, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE 1/2004**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicas-Raciais e para o Ensino. Brasília: Conselho Nacional de Educação (CNE), 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB Nº 01/2000 de 05 de julho**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação e Jovens e Adultos. Brasília, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB Nº 2, de 30 de janeiro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB Nº 3, de 09 de julho de 2008**. Dispõe sobre a instituição e implantação do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio. Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 3, de 26 de junho de 1998**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 01/2005**. Atualizou as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Conselho Nacional de Educação (CNE): Brasília, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução Nº 04/99**. Instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico (DCNEPNT). Brasília: Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução Nº 4/2010**, Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 6/2012**. Instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica e de Nível Médio. Brasília: MEC; CNE, 2012.

BRZEZINSKI, Iria. Tramitação e desdobramentos da LDB/1996: embates entre projetos antagônicos de sociedade e de educação, **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 8 n. 2, p. 185-206, jul./out.2010.

BUONICORE, Augusto. Cesar. Lenin e os dilemas da revolução Russa de 1917. **Rev.Princípios**, edição 92, out/nov. 2007. Disponível em <<http://revistaprincipios.com.br/artigos/92/cat/779/l&ecircnln-e-os-dilemas-da-revolu%C3%A7&atildeo-russa-de-1917-.html>> Acesso em: 11 ago. 2017.

CASASSUS, Juan. **Fundamentos da educação emocional**. Brasília: UNESCO; Liber, 2009.

CASTRO, Engrácia. **O Director de Turma nas Escolas Portuguesas** Portugal: Porto Editora, 1995.

CEARÁ. (Estado). Secretaria de Educação. **Estatísticas da Educação Básica do Estado do Ceará**. Dados 2018. Secretaria de Educação do Estado do Ceará. Disponível em <<http://dados.seduc.ce.gov.br/#/SEDUC>>. Acesso em 07 jun. 2019.

CEARÁ. (Estado). Secretaria de Educação. **Lei 14.273/2008**. Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC), que criou as Escolas Estaduais de Educação Profissional – EEEP no estado do Ceará. Fortaleza, 2008b.

CEARÁ. (Estado). Secretaria de Educação. **Lei 15.923/2015** de 15 de dezembro da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC), instituiu o Prêmio Escola Nota 10. Diário Oficial, série 3 ano VII Nº 234. Fortaleza, 2015a.

CEARÁ. **Lei nº 13.875/2007**. Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC), dispõe sobre o modelo de gestão do poder executivo, alterou a estrutura da administração estadual, promoveu a extinção e organização da de cargos de direção e assessoramento superior. Fortaleza, 2007.

CEARÁ. (Estado). Secretaria de Educação. **Lei nº 14.484/2009**, Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC), instituiu a premiação o para alunos do ensino médio com melhor desempenho acadêmico nas escolas da rede pública de ensino do estado. Fortaleza, 2009.

CEARÁ. (Estado). Secretaria de Educação. **Lei Nº 14.691/2012**, Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC), alterou dispositivo da Lei n 14.484, de 8 de outubro de 2009 sobre a premiação por desempenho acadêmico de alunos da rede pública. Fortaleza, 2012.

CEARÁ. (Estado). Secretaria de Educação. **Manual de Orientações das ações do Professor Diretor de Turma**. Secretaria da Educação/SEDUC. Fortaleza: Coordenadoria de Cooperação com os Municípios Coordenadoria de Cooperação com os Municípios, 2014.

CEARÁ. (Estado). Secretaria de Educação. **Plano Integrado de Educação Profissional e Tecnológica do Estado do Ceará**. Fortaleza, 2008.

CEARÁ. (Estado). Secretaria de Educação. **Portaria Estadual 1.169/2015**, Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC), estabeleceu as normas para a lotação de professores nas escolas públicas estaduais para o ano de 2016 e dá outras providências. Fortaleza, 2015.

CEARÁ. (Estado). Secretaria de Educação. **Portaria Gab/SEDUC 1451/2017** da Secretaria de Educação do Estado do Ceará, trata da seleção e lotação dos professores. Diário Oficial série 3, ano X, Nº 003 caderno1/2. Fortaleza, 2017.

CEARÁ. (Estado). Secretaria de Educação. **Projeto Professor Diretor de Turma**. Folder. Fortaleza: SEDUC/ANPAE, 2011.

CEARÁ. (Estado). Secretaria de Educação. **Relatório de Gestão**. O pensar e o fazer da educação profissional no Ceará 2008 – 2014. Secretaria da Educação do Estado do Ceará- SEDUC. Fortaleza: Coordenadoria da Educação Profissional, 2014b.

CEARÁ. (Estado). Secretaria de Educação. **Portal da Educação Profissional**. Disponível em: <https://educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/>. Acesso em 07 ago. 2019.

CEARÁ. (Estado). Secretaria de Educação. **Conferência Estadual de Educação**. Fortaleza, 2007.

CEARÁ. (Estado). Secretaria de Educação. **Site Oficial da Secretaria de Educação do Estado do Ceará** (SEDUC). Fortaleza: 2018. Disponível em <https://www.seduc.ce.gov.br/> Acesso em 07 jun. 2019.

CHAMIE, Mário. Plantio. In: CHAMIE, Mário. **Lavra lavra**. São Paulo: Massao Ohno, 1962.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.

CLEMENTE, Felipe Manoel; MENDES, Rui. Perfil de Liderança do Diretor de Turma e Problemáticas Associadas. **Exedra Revista Científica – Educação e Formação**, n. 7, 2013.

CONTRERAS, José. **Autonomia de Professores**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

COSTA, Daniel Carlos da. **A Gestão do Projeto Professor Diretor de Turma: a experiência da Escola Estadual de Educação Profissional Júlio França em Bela Cruz**. 2015. 125f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015.

CRAVEIRO, Ana Catarina Rocha. **O Diretor de Turma: contributos para a melhoria dos resultados escolares dos alunos**. 2015. 123f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica Portuguesa, Porto, 2015.

DAMÁSIO, Antônio. **O sentimento de si** - corpo, emoção e consciência. Temas e Debates. Lisboa: Círculo de Leitores, 2013.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

DIAS, Francisco Auricélio Rodrigues. **O projeto professor diretor de turma na gestão do protagonismo juvenil e da relação escola-família: o caso da Escola João Alves Moreira - Aracoiaba – Ceará**. 2016. 125f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016.

DOURADO, Luiz Fernandes; DUARTE, Marisa Ribeiro Teixeira. **Progestão: como promover, articular e envolver a ação das pessoas no processo de gestão escolar?** Brasília: CONSED, 2009.

FAIRCLOUGH, Norman. **Critical Discourse Analysis: the critical study of language**. 2. ed. Harlow: Routledge, 2010.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília: EdUNB, 2001.

FERRETTI, Celso João. Considerações sobre a apropriação das noções de qualificação profissional pelos estudos a respeito das relações entre trabalho e educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 401-422, maio/ago. 2004.

FERRETTI, Celso João. Mudanças em sistemas estaduais de ensino em face das reformas no Ensino Médio e no Ensino Técnico. **Educação & Sociedade**, ano 21, n. 70, abr. 2000.

FERRETTI, Celso João; SILVA JÚNIOR, João dos Reis. Sociedade sem Empregos. **Cadernos de Pesquisa**, n. 109, mar. 2000.

FLEURY, Maria Tereza Leme; FLEURY, Afonso. Construindo o Conceito de Competência. **RAC**, v. 2, p. 183-196, 2001.

FONSECA, Francisco. Mídia, poder e democracia: teoria e prática dos meios de comunicação. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 6, p. 41-69, jul./ dez. 2011,

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**. 7. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Prática Pedagógica e Docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 97 n 247, p. 534-551, dez. 2016.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Cristina: reflexões sobre minha vida e minha prática**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da Liberdade**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

FREIRE, Paulo. **Sobre Educação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

FREITAS, Luiz Carlos de. Avaliação Educacional. **Blog do Freitas**, publicado em 2018. Disponível em: <<https://avaliacaoeducacional.com/author/freitaslc/>>. Acesso em: 06 jun. 2019.

FRIGOTTO, Gaudêncio. (Org.). **Escola “Sem” Partido: Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: LPP; UERJ, 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e Crise do Capitalismo Real**. São Paulo: Cortez, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio: avanços e entraves nas suas modalidades, **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 619-638, jul./set. 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

GADOTTI, Moacir. **Pensamento Pedagógico Brasileiro**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2009.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de Professores, Complexidade e Trabalho Docente. **Revista Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 721-737. 2017.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GONÇALVES, Márcia. Cristina. Ferreira. **O Belo e o Destino: uma introdução à Filosofia de Hegel**. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

GUIMARÃES, Edilene Rocha; PACHECO, José Augusto; SEABRA, Felipa. Políticas de educação profissional em Portugal e no Brasil. **RBPAE**, v. 29, n.3, p. 557-574, set/dez. 2013.

HARTLEY, J. F. Case studies in organizational research. In: CASSELL, Catherine; SYMON, Gillian (Ed.). **Qualitative methods in organizational research: a practical guide**. London: Sage, 1994. p. 208-229.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

JAKOBS, Günther. **A imputação objetiva no Direito Penal**. Trad. André Luís Callegari. 2. ed. São Paulo: RT, 2007.

KONDER, Leandro. **O Futuro da Filosofia da Práxis**: o pensamento de Marx no século XXI. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1992.

KUENZER, Acácia Zeneida. A Formação dos Professores para o Ensino Médio: velhos problemas novos desafios. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 667-688, jul./set. 2011.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino Médio e Profissional**: as políticas do estado neoliberal. São Paulo: Cortez, 1997.

KUENZER, Acácia Zeneida. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos (Mesa-redonda). In: \_\_\_\_\_. **Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília: INEP, 2008. p. 19-40

KUENZER, Acácia Zeneida. O Ensino Médio no Plano Nacional de Educação 2011-2020: Superando a Década Perdida? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 851-873, jul.-set. 2010.

KUHN, Thomas S. **The Structure of Scientific Revolutions**. Chicago: University of Chicago, 1970.

LEITE, Maria Cleide da Silva Ribeiro. **A formação contínua do professor diretor de turma no contexto das reformas do ensino médio**. 2015. 98f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2015.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 23. ed. São Paulo: Loyola, 2009.

LIMA, Ana Claudia Silva; BOMFIM, Filomena Maria Avelina. A implementação da Aldeia Global de McLuhan no século XXI: a Educomunicação como ambiente sustentável de aprendizagem. In: Pensacom Brasil, 1., 2016. São Paulo. **Anais...** São Paulo: Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, 2016.

LIMA, Licínio. **O Conselho de Turma**. Braga: Universidade do Minho, 1986.

LIMA, Maria Socorro Lucena. **A formação contínua do professor nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento profissional**. Tese, USP, São Paulo: 2001.

LIRA, Luciane Cristina Eneas; ALVES, Regysane Botelho Cutrim. Teoria Social do Discurso e Evolução da Análise de Discurso Crítica. In: BATISTA JUNIOR, José Ribamar Lopes; SATO, Denise Tamaê Borges; MELO, Iran Ferreira de. (Org.) **Análise do Discurso Crítica**. São Paulo: Parábola, 2018.

LOPES, Ana Paula Neves. **Entre Oportunidades, Sonhos e Realidade**: experiências de jovens estudantes de uma Escola Profissionalizante de Fortaleza. 2015. 126f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2015.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. São Paulo: EPU, 2012.

MACHADO, Emanuel Kaúla Santos. **Constituintes de uma práxis de mediação pedagógica do professor diretor de turma**. 2017. 165f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2017.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Organização da educação profissional e tecnológica por eixos tecnológicos. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 16, n. 30, p. 89-108, jan./jun. 2010.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília: MEC; SETEC, 2008.

MAINGUENEAU, Dominique. **Novas tendências em análise do discurso**. 3. ed. Campinas: Pontes, 1997.

MAINGUENEAU, Dominique. Retorno Crítico a Noção de Ethos. Tradução de Maria da Glória Correria di Fanti **Rev. Let. Hoje**, v. 53, n. 3, p. 321-330, jul./set. 2018.

MANACORDA, Mário Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. 2. ed. Campinas: Alínea, 2010.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARTINS, Gilbeto Andrade. Estudo de Caso: uma reflexão sobre a aplicabilidade em pesquisas no Brasil. **RCO – Revista de Contabilidade e Organizações**, v. 2, n. 2, p. 8 - 18 jan./abr. 2008.

MARX, Karl. **Contribuição para a crítica da economia política**. 21. ed. Lisboa: Estampa, 1973.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Cortez, 1998.

MAZZOTTI, Alda Judith Alves. Usos e Abusos dos Estudos de Caso. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 129, p. 637-651, set./dez. 2006.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena. **Verbete Projeto Alvorada**. Dicionário Interativo da Educação Brasileira. Educabrazil, São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<https://www.educabrazil.com.br/pne-plano-nacional-de-educacao/>>. Acesso em: 05 abr. 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

MODRO, Nelson Ribeiro. **A obra poética de Arnaldo Antunes**. 1996. 136f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1996.



MOEHLECKE, Sabrina. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. **Rev. Bras. Educ.**, v. 17 n. 49 jan.-abr. 2012.

MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite; SILVA, Mônica Ribeiro. Politecnia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20 n. 63 out.-dez. 2015.

NÓBREGA-TERRIEN, Silvia Maria; TERRIEN, Jacques. Trabalhos científicos e o Estado da Questão: reflexões teórico-metodológicas. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 15, n. 30, p. 05-16, jul./dez, 2004.

NOGUEIRA, Thulio Guilherme Silva. O Impeachment de Dilma Vana Rousseff: qualquer semelhança com a história é mera coincidência. **VirtuaJus**, Belo Horizonte, v.12-n.28, p.244-253, 2º sem. 2016.

NÓVOA, Antônio. **Vida de Professores**. 2. ed. Porto: Porto Ed., 2000.

OLIVEIRA, Ana Cristina. Prado de; CARVALHO, Cynthia Paes de. Gestão escolar, Liderança do Diretor e Resultados Educacionais no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, 2018.

OLIVEIRA, Ramon de. **A (Des) Qualificação da Educação Profissional Brasileira**, São Paulo: Cortez, 2003.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso em Análise**: Sujeito, sentido e ideologia. 2. ed. Campinas: Pontes, 2012.

PACHECO, Eliezer (org.). **Perspectiva da educação profissional técnica para o ensino médio**: Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais. Brasília: SETEC/MEC, 2012.

PEREIRA, Maurício Fernandes; ARAÚJO, Pedro Costa da; WOLF, Sérgio Machado. A Aceitação do uso de Ferramentas Gerenciais por Empresários: um problema de formação acadêmica? **Revista Eletrônica de Gestão Organizacional**, v 1, n. 9, p. 110-135, jan./abr. 2011.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. (Org.). **Pesquisa em Educação**: alternativas investigativas com objetos complexos. São Paulo: Loyola, 2006.

PINI, Mariana. Breves considerações sobre os conceitos de ethos e de persona poética na antiguidade clássica. **Revista Contra Corrente**, Campinas, n. 7, 2015.

PORTUGAL. **Lei n.º 51/2012** dispõe sobre o Estatuto do Aluno e Ética Escolar, que estabelece os direitos e os deveres do aluno dos ensinos básico e secundário e o compromisso dos pais ou encarregados de educação e dos restantes membros da comunidade educativa na sua educação e formação. Procuradoria Geral Distrital de Lisboa: Portugal, 2012.

PORTUGAL. **Lei nº 46/1986** de Bases do Sistema Educativo Português. Diário da República. I Série – Número 237. Conselho Nacional de Educação, 1986.

RODRIGUES, Iram Jácome. Estratégia operária e neocapitalismo. **Revista Tempo Social**, São Paulo, v. 21, n. 1, 2009.

RONDAS, Lincoln de Oliveira; MACHADO, Lucília Regina de Sousa. Inserção profissional de travestis no mundo do trabalho: das estratégias pessoais às políticas de inclusão. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, São João Del-Rei, v. 10, n. 1, jan./jun. 2015.

SÁ, Virgínio. O Director de Turma na Escola Portuguesa: da grandiloquência dos discursos ao vazio de poderes. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 2, 1996.

SÁ, Virgínio. **Racionalidades e Práticas na Gestão Pedagógica**: o caso do director de turma. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1997.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para um novo senso comum**: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SANTOS, Jean Mac Cole Tavares. Políticas para o Ensino Médio: Recontextualizações no contexto da prática. In: REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 36., 2013. Goiânia. **Anais...** Goiânia-GO: ANPED, 2013.

SANTOS, Milton. **Por outra Globalização**: do pensamento único à consciência universal. 6. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SANTOS, Neyrismar Felipe dos. **Projeto professor diretor de turma**: uma análise da implementação em uma escola pública da rede estadual do Ceará. 2014. 123f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014.

SAVIANI, Dermeval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 18. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 42. ed. Campinas: Autêntica, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, Dermeval. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 24, p. 7-16, jun. 2008.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12 n. 34 jan./abr. 2007

SAVIANI, Dermeval. Sistemas de Ensino e Planos de Educação: o âmbito dos municípios. **Educação & Sociedade**, ano 20, n. 69, 1999.

SEGUNDO, Paulo Roberto Gonçalves. Discurso e Prática Social. In: BATISTA JUNIOR, José Ribamar Lopes; SATO, Denise Tamaê Borges; MELO, Iran Ferreira de. (Org.) **Análise do Discurso Crítica**. São Paulo: Parábola, 2018.

SILVA, Rosalina Carvalho da. **A Falsa Dicotomia Qualitativo-Quantitativo: paradigmas que informam nossas práticas de pesquisa**. Ribeirão Preto: Legis-Summa, 1998.

SNYDERS, Georges. **Pedagogia progressista**. 2. ed. Coimbra: Almedina, 1974.

SOUSA, Ercília Maria Gomes Faria de. **Supervisão, Expectativa e Avaliação do Papel do Diretor de Turma: estudo de caso**. 2015. 129f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica Portuguesa, Viseu, 2015.

STAKE, Roberto E. **Investigación con estudio de casos**. Madrid: Morata, 1999.

SUCHODOLSKI, Bogdan. **Fundamentos de pedagogia socialista**. 3. ed. Barcelona: Laia, 1976.

VALE, Gláucia Maria Vasconcellos. Empreendedor: Origens, Concepções Teóricas, Dispersão e Integração. **Rev. adm. contemp.**, v.18, n.6, p.874-891, 2014.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; D'ÁVILA, Cristina (Orgs.). **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas: Papirus, 2008.

VEIGA, Ilma Passos. Alencastro; AMARAL, Ana. Lúcia. (Orgs.). **Formação de professores: políticas e debates**. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

VIEIRA, Josenia Antunes; MACEDO, Denise Silva. Conceitos-chave em análise de discurso crítica. In: BATISTA JUNIOR, José Ribamar Lopes; SATO, Denise Tamaê Borges; MELO, Iran Ferreira de. (Org.) **Análise do Discurso Crítica**. São Paulo: Parábola, 2018.

VIEIRA, Sofia Lerche. Política(s) e Gestão da Educação Básica: revisitando conceitos simples **RBPAE**, v.23, n.1, p. 53-69, jan./abr. 2007.

YIN, Roberto K. **Estudo de caso: Planejamento e Métodos**. Trad. Daniel Grassi. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZANELLI, José Carlos. Pesquisa qualitativa em estudos da gestão de pessoas. **Revista Estudos da Psicologia** n. 7, p. 79-88, 2002.

ZARIFIAN, Philippe. **O modelo da competência**: trajetória histórica, desafios atuais e propostas. 3. ed. São Paulo: SENAC, 2003.

ZEICHNER, Kenneth M. **Políticas de Formação de Professores nos Estados Unidos**: como e porque elas afetam vários países no mundo. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



**Universidade Estadual do Ceará**

**Centro de Educação**

**Programa de Pós-Graduação em Educação**

Pesquisadora - Maria Cleide da Silva Ribeiro Leite

Convidamos a participar da pesquisa intitulada **O Projeto Professor Diretor de Turma e a Profissão Docente no Contexto da Educação Profissional**, do Curso de doutorado da UECE/PPGE de responsabilidade de Maria Cleide da Silva Ribeiro Leite sob a orientação da Profª Dra. Francisca Rejane Bezerra Andrade. Na oportunidade, disponibilizamos os contatos (85) 99651-3000 e-mail: arapiuna@yahoo.com.br

**Informações sobre a pesquisa**

A pesquisa tem como finalidade investigar os impactos do atual modelo de Educação Profissional desenvolvido pelo Estado do Ceará para a profissionalidade dos professores diretores de turma do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. Para tanto, aplicaremos questionários com estudantes, realizaremos entrevistas com professores diretores de turmas, servidores da SEDUC/EP/PPDT e colaboradores que atuaram na implantação das EEEPs.

**Consentimento da participação**

Eu, \_\_\_\_\_, concordo em participar do estudo acima descrito. Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pela pesquisadora sobre a realização da pesquisa, bem como os procedimentos envolvidos.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante

\_\_\_\_\_  
Pesquisadora

Local e data \_\_\_\_\_

# APÊNDICE B - Roteiro de entrevista do (a) servidor/colaborador(a)



**Universidade Estadual do Ceará**

**Centro de Educação**

**Programa de Pós-Graduação em Educação**

Pesquisadora - Maria Cleide da Silva Ribeiro Leite

Prezado (a) servidor/colaborador (a) do Ensino Médio/Educação Profissional, estou realizando uma pesquisa para compor o banco de dados de minha Tese intitulada **O Projeto Professor Diretor de Turma e a Profissão Docente no Contexto da Educação Profissional** preciso de **sua contribuição** sobre as Escolas Estaduais de Educação Profissional e o PPDT.

Agradeço imensamente a sua colaboração.

## I BLOCO - Identificação

Nome \_\_\_\_\_ ou Codinome \_\_\_\_\_ Idade \_\_\_\_\_

Instituição \_\_\_\_\_

Vínculo Profissional ( ) efetivo ( ) temporário C/H \_\_\_\_\_

Atuação ( ) Educação Profissional ( ) PPDT ( ) Ambos

Tempo de serviço na instituição \_\_\_\_\_ Período de atuação no PPDT \_\_\_\_\_

na Educação Profissional \_\_\_\_\_ Em ambos \_\_\_\_\_

## II BLOCO - Escolarização

Anos Iniciais do Ensino Fundamental ( ) escola pública ( ) escola particular

Anos Finais do Ensino Fundamental ( ) escola pública ( ) escola particular

Ensino Médio ( ) escola pública ( ) escola particular

Graduação (curso, instituição e ano de conclusão)

\_\_\_\_\_

Pós-Graduação (curso, instituição, ano de conclusão)

\_\_\_\_\_

**III BLOCO – Experiência Profissional**

Docência, gestão, cargo técnico...

---

**IV BLOCO – Ensino Médio/Educação Profissional e PPDT**

1 Como se deu a Política de Educação Profissional no Ceará?

---

---

2 Por que foram criadas as Escolas Estaduais de Educação Profissional no Ceará?

---

---

3 Quais são os principais desafios do Ensino Médio integrado a Educação Profissional?

---

---

4 Como se deu a inserção do PPDT no Currículo das Escolas Estaduais de Educação profissional?

---

---

5 Quais as contribuições do PPDT ao Currículo (base técnica e base comum) das Escolas Estaduais de Educação profissional?

---

---

6 Como foi pensado o perfil do egresso da Escola Estadual de Educação Profissional? Inserção no mercado de trabalho ou ingresso no ensino superior?

---

---

7 Após dez anos de implantação da EEEP, qual o perfil do egresso?

---

---

Informe as **contribuições** do PPDT para:

- a) a Profissão de Professor



---

---

b) o Ensino e a Aprendizagem

---

---

c) o Mercado de Trabalho

---

---

8 Quais são os **desafios** de realização do PPDT em relação:

a) a Profissão Docente

---

---

b) ao Ensino e a Aprendizagem

---

---

c) ao Mercado de Trabalho

---

Prezado (a), Servidor/Colaborador(a),

Asseguro que sua identidade será preservada durante e após a realização da pesquisa. Todas as informações coletadas terão o único objetivo de investigar os impactos do atual modelo de Educação Profissional desenvolvido pelo Estado do Ceará para a profissionalidade dos professores diretores de turma do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional

Atenciosamente,

Maria Cleide da Silva Ribeiro Leite

## APÊNDICE C - Roteiro de entrevista docente



**Universidade Estadual do Ceará**  
**Centro de Educação**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação**  
 Pesquisadora - Maria Cleide da Silva Ribeiro Leite

Prezado (a) professor (a) do Ensino Médio/Educação Profissional, estou realizando uma pesquisa para compor o banco de dados de minha Tese intitulada **O Projeto Professor Diretor de Turma e a Profissão Docente no Contexto da Educação Profissional** preciso de sua **opinião** sobre o desenvolvimento da Escola Estadual de Educação Profissional e do PPDT. Agradeço imensamente a sua colaboração.

**I BLOCO - Identificação**

Nome \_\_\_\_\_ ou Codinome \_\_\_\_\_ Idade (em anos) \_\_\_\_\_

Vínculo Profissional ( ) efetivo ( ) temporário Total de horas/aulas \_\_\_\_\_

Tempo de serviço na Escola \_\_\_\_\_ de atuação EP/PPDT \_\_\_\_\_

Disciplina (s) que leciona na EEEP \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Área de Ensino \_\_\_\_\_ Nº de turmas do PPDT \_\_\_\_\_

**II BLOCO - Escolarização**

Anos Iniciais do Ensino Fundamental ( ) escola pública ( ) escola particular

Anos Finais do Ensino Fundamental ( ) escola pública ( ) escola particular

Ensino Médio ( ) escola pública ( ) escola particular

Graduação (curso, instituição e ano de conclusão)

---



---

Pós-Graduação (curso, instituição, ano de conclusão)

---



---

### **III BLOCO – Experiência Profissional**

Docência, gestão, cargo técnico...

---



---

### **IV BLOCO – Ensino Médio/Educação Profissional/PPDT**

1 Como se deu a Política de Educação Profissional no Ceará?

---



---

2 Por que foram criadas as Escolas Estaduais de Educação Profissional no Ceará?

---



---

3 Quais os principais desafios do Ensino Médio integrado a Educação Profissional?

---



---

4 Quais as contribuições do PPDT ao Currículo (base técnica e base comum) das Escolas Estaduais de Educação profissional?

---



---

5 Como foi pensado o perfil do egresso da Escola Estadual de Educação Profissional? Inserção no mercado de trabalho ou ingresso no ensino superior?

---



---

6 Após dez anos de implantação da EEEP, qual o perfil do egresso?

---

---

### V BLOCO – Formação e Profissão Docente

1 Como se dá o desenvolvimento da sua formação?

---

---

2 Como você avalia a formação específica para atuação no Projeto Professor Diretor de Turma?

---

---

3 Como você compreende a profissão de professor?

---

---

### VI BLOCO – Projeto Professor Diretor de Turma

1 Como se deu a implantação do PPDT no Currículo das Escolas Estaduais de Educação profissional?

---

---

2 Informe as **contribuições** do PPDT para:

d) a Profissão de Professor

---

---

e) o Ensino e a Aprendizagem

---

---

f) o Mercado de Trabalho

---

---

3 Quais são os **desafios** de realização do PPDT em relação:

d) a Profissão Docente

---

---

e) ao Ensino e a Aprendizagem

---

---

f) ao Mercado de Trabalho

---

---

Muito obrigada!

Prezado(a), Professor(a),

Asseguro que sua identidade será preservada durante e após a realização da pesquisa. Todas as informações coletadas terão o único objetivo de investigar os impactos do atual modelo de Educação Profissional desenvolvido pelo Estado do Ceará para a profissionalidade dos professores diretores de turma do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional.

Atenciosamente,

Maria Cleide da Silva Ribeiro Leite  
Pesquisadora

## APÊNDICE D - Roteiro de observação



**Universidade Estadual do Ceará**

**Centro de Educação**

**Programa de Pós-Graduação em Educação**

Pesquisadora - Maria Cleide da Silva Ribeiro Leite

**O PROJETO PROFESSOR DIRETOR DE TURMA E A PROFISSÃO  
DOCENTE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**

### **I BLOCO – Histórico da Escola**

### **II BLOCO – Docência e Formação**

2.1 Profissionalidade Docente: identificar os níveis de autonomia nas decisões escolares, como é compreendida a valorização profissional pelo professor, quais as condições de trabalho.

2.2 Formação Docente: identificar qual a formação do professor, como ele avalia sua formação acadêmica em relação às demandas escolares ao funcionamento do Projeto Professor Diretor de Turma, se participa de cursos de formação continuada.

### **III BLOCO – Instrumentos/Análise da Gestão Pedagógica**

2.3 Projeto Político Pedagógico; Projeto de Cursos Técnicos; Instrumentos do Projeto professor no diretor de turma.

## APÊNDICE E - Questionário do Estudante



**Universidade Estadual do Ceará**

**Centro de Educação**

**Programa de Pós-Graduação em Educação**

Pesquisadora - Maria Cleide da Silva Ribeiro Leite

Prezado (a) estudante do Ensino Médio/Educação Profissional, estou realizando uma pesquisa para compor o banco de dados de minha Tese intitulada **O Projeto Professor Diretor de Turma e a Profissão Docente no Contexto da Educação Profissional** preciso de **sua opinião** sobre o desenvolvimento da Escola Estadual de Educação Profissional e do PPDT. Agradeço imensamente a sua colaboração.

### I BLOCO - Identificação

Série \_\_\_\_\_ Nome \_\_\_\_\_ Codinome \_\_\_\_\_ Idade \_\_\_\_\_

Há quanto tempo estuda na Escola? \_\_\_\_\_

### II BLOCO - Escolarização

Anos Iniciais do Ensino Fundamental ( ) escola pública ( ) escola particular

Anos Finais do Ensino Fundamental ( ) escola pública ( ) escola particular

Qual o seu propósito no Ensino Médio? Ensino Superior ( ) Mercado de Trabalho ( )

Curso profissional escolhido \_\_\_\_\_

Está satisfeito com a escolha ( ) mais ou menos satisfeito ( ) insatisfeito ( )

Caso esteja insatisfeito (a) por quê? \_\_\_\_\_

Com relação às Disciplinas, quais as que você mais gosta ( ) Base Técnica ( ) Base Comum

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Você faz outro curso além do Ensino Médio? ( ) Sim ( ) Não.

Em caso afirmativo, qual e como acontece?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

### III BLOCO – Projeto Professor Diretor de Turma - PPDT

1 O que é o Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT)?

---



---

2 Defina o Professor Diretor de Turma

---



---

3 O PPDT ajuda na rotina escolar? \_\_\_\_\_. Em caso afirmativo, em que aspecto?

---



---

4 Escolha uma das respostas. Marque com um (X) o PPDT mais contribui na (o)

( ) na formação geral dos estudantes.

( ) no controle da infrequência para a melhoria do Ensino e da Aprendizagem.

( ) na qualificação para o Mercado de Trabalho.

( ) na relação/acompanhamento família e escola.

---



---

5 O que você mudaria no PPDT?

---



---

Muito obrigada!

Prezado(a), estudante,

Asseguro que sua identidade será preservada durante e após a realização da pesquisa. Todas as informações coletadas terão o único objetivo de investigar os impactos do atual modelo de Educação Profissional desenvolvido pelo Estado do Ceará para a profissionalidade dos professores diretores de turma do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional.

Atenciosamente,

Maria Cleide da Silva Ribeiro Leite

Pesquisadora



APÊNDICE F - Maquete eletrônica do Site oficial do Ministério da Educação.



Vista Aérea



Fachada Principal



Circulação Interna - Piso Superior

**ANEXO**

## ANEXO A – Declaração de revisão

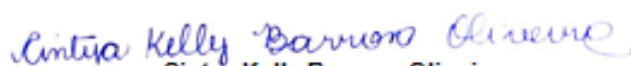
**Cintya Kelly Acadêmico**  
Correção Gramatical e Normalização de Trabalhos Acadêmicos

**DECLARAÇÃO DE REVISÃO**

Eu, **Cintya Kelly Barroso Oliveira**, brasileira, residente e domiciliada no município de Fortaleza-CE, graduada em Letras, Mestre e Doutora pela Universidade Federal do Ceará, declaro, para os devidos fins, que a tese intitulada **O PROJETO PROFESSOR DIRETOR DE TURMA E A PROFISSIONALIDADE DOCENTE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**, de autoria de Maria Cleide da Silva Ribeiro Leite, está dentro dos padrões gramaticais da língua Portuguesa, atendendo ainda às normas técnicas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

Por ser verdade, firmo a presente.

Fortaleza-Ceará, 08 de julho de 2019.

  
**Cintya Kelly Barroso Oliveira**

**Cintya Kelly Acadêmico**  
Graduada e Mestre em Letras (UFC) | Doutora em Educação Brasileira (UFC)  
ckletras@yahoo.com.br | (85) 98820-9227