



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

EMANUEL KAÚLA SANTOS MACHADO

**CONSTITUINTES DE UMA PRÁXIS DE MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA DO
PROFESSOR DIRETOR DE TURMA**

FORTALEZA - CEARÁ

2017

EMANUEL KAÚLA SANTOS MACHADO

CONSTITUINTES DE UMA PRÁXIS DE MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA DO
PROFESSOR DIRETOR DE TURMA

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

Orientador: Prof. Ph.D. Jacques Therrien.

FORTALEZA - CEARÁ

2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Estadual do Ceará

Sistema de Bibliotecas

Machado, Emanuel Kaúla Santos.

Constituintes de uma práxis de mediação pedagógica do professor diretor de turma [recurso eletrônico] / Emanuel Kaúla Santos Machado. - 2017.

1 CD-ROM: il.; 4 ¼ pol.

CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico com 127 folhas, acondicionado em caixa de DVD Slim (19 x 14 cm x 7 mm).

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação, Mestrado Acadêmico em Educação, Fortaleza, 2017.

Área de concentração: Formação de professores.

Orientação: Prof. Ph.D. Jacques Therrien.

1. Mediação pedagógica. 2. Saberes docentes da experiência. 3. Formação na práxis. 4. Práxis pedagógica. 5. Reflexividade. I. Título.

EMANUEL KAÚLA SANTOS MACHADO

CONSTITUINTES DE UMA PRÁXIS DE MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA DO
PROFESSOR DIRETOR DE TURMA

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

Aprovada em: 3 de fevereiro de 2017

BANCA EXAMINADORA



Prof. Ph.D. Jacques Therrien (Orientador)
Universidade Estadual do Ceará - UECE



Profª Drª Fátima Maria Leitão Araújo
Universidade Estadual do Ceará - UECE



Profª Drª Carmensita Matos Braga Passos
Universidade Federal do Ceará - UFC

Para Gabriela e Sofia, amores da minha vida; por tudo.

AGRADECIMENTOS

Ao professor Jacques Therrien, pela disponibilidade, orientações e sugestões sempre repletas de dialogicidade, reflexividade e sabedoria. [*Existem pessoas que tornam nossa caminhada mais significativa... pela companhia, pelo apoio, pelo carinho... e porque nos tornam melhores.* (autor desconhecido) – o prof. Jacques é uma dessas pessoas].

Às professoras Carmensita Matos Braga Passos e Fátima Maria Leitão Araújo que solicitamente aceitaram compor a Banca de Defesa.

Aos amigos e colegas de profissão Mônica Frota e Cláudio Torquato, que sempre acreditaram e nunca desistiram de me incentivar a cursar o mestrado.

À minha cunhada, Tânia França, pelo incentivo, disponibilidade, livros, ideias e ajuda desde o delineamento do projeto de pesquisa até a redação da dissertação.

A Sineide, Mirtiel, Hamilton e Camila colegas do grupo de pesquisa orientado pelo professor Jacques Therrien, pelas valiosas colaborações no percurso da pesquisa e dissertação.

Aos colegas PDTs e gestores da EEM Ana Bezerra de Sá e EEEP Eusébio de Queiroz que, prestativos, em muito colaboraram para a efetivação da pesquisa.

À equipe da SEDUC/CODEA responsável pelo acompanhamento do PPDT, pelas informações, colaboração e interesse no bom andamento da pesquisa.

A todos os professores e colegas do PPGE/UECE, pelos momentos de aprendizagem e pela convivência sempre profícua e enriquecedora.

À equipe da secretaria do PPGE/UECE, sempre solícita e cordata no atendimento aos mestrandos e doutorandos.

“A utopia está no horizonte. Aproximo-me dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte se distancia dez passos mais além. Para que serve a utopia? Serve para isso; para caminhar”.

(Eduardo Galeano)

“Dai Graças, em toda e qualquer situação, porque esta é a vontade de Deus, no Cristo Jesus, a vosso respeito”.

(Primeira Carta aos Tessalonicenses,
5,18)

RESUMO

O estudo teve por objeto o Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT) desenvolvido pela Secretaria da Educação Básica do Estado do Ceará (SEDUC), sendo que o objetivo da pesquisa se restringiu em compreender os constituintes da prática do Professor Diretor de Turma (PDT) na perspectiva de uma práxis de mediação pedagógica, em uma escola estadual de ensino médio regular e uma escola estadual de educação profissional. Ao longo da pesquisa foram utilizadas as seguintes categorias de análise: formação na práxis, saberes docentes da experiência, práticas pedagógicas, mediação pedagógica e reflexividade. O trabalho com estas categorias está fundamentado em autores como Maurice Tardif (2012), Jacques Therrien (2000, 2006, 2011, 2015, 2016), Paulo Freire (1974, 1981, 1983, 1996, 1997, 2001, 2004), Alain Coulon (1995), José Pedro Boufleuer (2001), dentre outros. No campo metodológico a pesquisa procedeu com um enfoque qualitativo tipificado como estudo de caso, desenvolvida numa abordagem etnometodológica através de entrevistas e depoimentos realizados junto a oito PDTs das referidas escolas. O estudo se inicia com um histórico da função de diretor de turma, desde sua gênese, em Portugal, até o desenvolvimento e implantação do PPDT no Ceará. Os resultados da pesquisa indicam que: o perfil do Professor Diretor de Turma e os saberes necessários ao desempenho da função não estão claramente definidos no material de divulgação do projeto, sendo desconhecido por parte dos professores, que atribuem esse desconhecimento à falta de capacitações ao projeto; com base em seus saberes experienciais e através de um processo de formação na práxis, os PDTs elaboram saberes e desenvolvem competências que o auxiliam na prática pedagógica diária; os PDTs constituem-se como sujeitos de práxis, pois, conduzidos por racionalidade pedagógica fundada na razão comunicativa, refletem coletivamente sobre seu fazer pedagógico, articulando teoria e prática; o Professor Diretor de Turma é um mediador pedagógico que atua entre os vários segmentos do ambiente escolar, destacando-se a mediação entre família-escola e entre aluno-professor.

Palavras-chave: Mediação pedagógica. Saberes docentes. Saberes da experiência. Formação na práxis. Práxis pedagógica. Reflexividade.

ABSTRACT

The object of the study was the *Projeto Professor Diretor de Turma* (PPDT) (Project Teacher as a Class Director) developed by the Secretaria da Educação Básica do Estado do Ceará (SEDUC) (Secretariat of Basic Education of the State of Ceará), being the objective of the research restricted in understanding the constituents of the practice of the *Professor Diretor de Turma* (PDT) (Teacher as a Class Director) in the perspective of a praxis of pedagogical mediation, in a state's regular high school and a state school of professional education. Throughout the research the following categories of analysis were used: training in praxis, knowledge of teachers acquired through experience, pedagogical practices, pedagogical mediation and reflexivity. The choice to work with these categories was based on authors such as Maurice Tardif (2012), Jacques Therrien (2000, 2006, 2011, 2015, 2016), Paulo Freire (1974, 1981, 1983, 1996, 1997, 2001, 2004), Alain Coulon (1995), José Pedro Boufleuer (2001), among others. In the methodological field, the research proceeded with a qualitative approach typified as a case study, developed in an ethnomethodological approach through interviews and statements made with eight PDTs of the said schools. The study begins with a history of the role of the teacher as a class director, from its genesis in Portugal to the development and implementation of the PPDT in Ceará. The results of the research indicate that: the profile of the Teacher as a Class Director and the necessary knowledge to perform this function are not clearly defined in the disclosure material of the project, being unknown by the teachers, who attribute this lack of knowledge to the lack of capacitation for the project; based on their experiential knowledge and through a process of formation in praxis, the PDTs elaborate knowledge and develop skills that assist in daily pedagogical practice; the PDTs are constituted as subjects of praxis, because, led by pedagogical rationality based on communicative reason, they collectively reflect on their pedagogical work, articulating theory and practice; the Teacher as a Class Director is a pedagogical mediator who acts among the several segments of the school environment, especially in the mediation between school-family and student-teacher.

Keywords: Pedagogical mediation. Knowledge of teachers. Knowledge acquired through experience. Formation in praxis. Pedagogical praxis. Reflexivity.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Incremento anual do PPDT (por número de escolas, turmas e PDTs).....	30
Quadro 2 - Trabalhos encontrados no Portal Periódicos CAPES.....	41
Quadro 3 - Trabalhos encontrados no Portal Periódicos CAPES.....	43
Quadro 4 - Trabalhos encontrados no Portal de Teses CAPES.....	45
Quadro 5 - Trabalhos encontrados no Google Acadêmico, que abordam o PPDT no Ceará.....	47
Quadro 6 - Trabalhos encontrados no Portal Periódicos CAPES.....	49
Quadro 7 - Trabalhos encontrados no Portal Periódicos CAPES, selecionados por proximidade com o objeto de estudo e indexados aos descritores.....	50
Quadro 8 - Trabalhos selecionados para análise.....	50
Quadro 9 - Quantidade de PDTs por gênero em cada escola.....	74
Quadro 10 - Quantidade de PDTs por tempo de magistério e de exercício da função.....	75
Quadro 11 - Quantidade de PDTs por área de conhecimento.....	77
Quadro 12 - Quantidade de PDTs por disciplina lecionada e escola.....	78

LISTA DE ABREVIATURAS

ANPAE	Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CREDE	Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação
DT	Diretor de Turma
EEEP	Escola Estadual de Educação Profissional
EEM	Escola de Ensino Médio
PDT	Professor Diretor de Turma
PPDT	Projeto Professor Diretor de Turma
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
SEDUC	Secretaria da Educação Básica do Ceará
SEFOR	Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza
SIGE	Sistema Integrado de Gestão Escolar
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFC	Universidade Federal do Ceará

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO – O PDT NAS ESCOLAS ESTADUAIS DO CEARÁ.....	13
2	DE PORTUGAL AO CEARA – O PERCURSO DO PROFESSOR DIRETOR DE TURMA.....	20
2.1	GÊNESE E DESENVOLVIMENTO DO DIRETOR DE TURMA EM PORTUGAL.....	20
2.2	IMPLANTAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO PROJETO PROFESSOR DIRETOR DE TURMA NO CEARÁ.....	27
3	PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS NO PROJETO PROFESSOR DIRETOR DE TURMA.....	31
4	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	40
4.1	EM BUSCA DO ESTADO DA QUESTÃO.....	40
4.2	REFERENCIAL TEÓRICO.....	54
5	PERCURSO METODOLÓGICO.....	66
5.1	O LÓCUS DA PESQUISA.....	68
5.1.1	Caracterização das escolas.....	70
5.2	O SUJEITO DA PESQUISA.....	73
5.2.1	Perfil dos PDTs selecionados para a entrevista.....	78
5.3	O PROCESSO DE COLETA DE DADOS.....	81
6	ANÁLISE DOS DADOS.....	83
6.1	OS OBJETIVOS DO PROJETO PROFESSOR DIRETOR DE TURMA SOB O PRISMA DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE.....	83
6.2	A FALA DOS PROFESSORES DIRETORES DE TURMA À LUZ DOS OBJETIVOS BUSCADOS NA PESQUISA.....	86
6.2.1	Perfil da função de Professor Diretor de Turma.....	87
6.2.2	Saberes docentes, práticas pedagógicas e formação na práxis.....	90
6.2.3	Reflexividade.....	99
6.2.4	Mediação pedagógica.....	101
6.2.5	Contribuições da experiência em outras funções de mediação.....	106

7	CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS.....	109
	BIBLIOGRAFIA.....	116
	APÊNDICES.....	123
	APÊNDICE A – CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA.....	124
	APÊNDICE B – CARACTERIZAÇÃO DO PDT.....	125
	APÊNDICE C – ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM O PDT.....	126
	APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).....	127

1 INTRODUÇÃO – O PDT NAS ESCOLAS ESTADUAIS DO CEARÁ

O propósito de desenvolver pesquisa sobre o Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT), implantado pela Secretaria de Educação do Ceará (SEDUC) em escolas estaduais em ensino médio regular e escolas estaduais de educação profissional, decorreu do fato de vivenciar, ao longo de três anos letivos, a função de Professor Diretor de Turma (PDT). Diversas indagações decorreram dessa experiência, entre as quais a de ter compartilhado com os colegas que desempenhavam a mesma função as angústias de quem inicia uma nova atividade sem haver recebido um treinamento adequado à complexidade da tarefa a ser desenvolvida.

Minha primeira experiência como PDT ocorreu em 2011, quando a Escola de Ensino Médio Ana Bezerra de Sá (na qual estou lotado como professor efetivo da área de Ciências Humanas, nas disciplinas de Filosofia e História, desde o ano de 1997) decidiu aderir ao projeto. Na ocasião, possuía algumas poucas informações provenientes de uma ex-aluna que estava lecionando em uma Escola Estadual de Educação Profissional (EEEP) e que desempenhava a função de PDT.

Durante a Semana Pedagógica que inaugurava o ano letivo de 2011, o PPDT foi apresentado por representantes do núcleo gestor e pela professora então responsável pelo desenvolvimento do projeto nas escolas sob a coordenação da 1ª Coordenadoria de Ensino e Desenvolvimento da Educação (1ª CREDE - Maracanaú). A apresentação da proposta foi feita a todo o corpo docente, para conhecimento, análise, questionamento e possível adesão da escola ao projeto.

Pode-se considerar que, diante dos questionamentos que foram suscitados naquela ocasião, o projeto apresentava-se complexo, repleto de formulários a serem preenchidos e com um tempo que parecia insuficiente para dar conta de tudo que era solicitado. Mesmo assim, o corpo docente decidiu apoiar o núcleo gestor a aderir ao projeto, pois via uma possibilidade de melhorar o processo de ensino-aprendizagem, bem como diminuir os percentuais de evasão escolar e, conseqüentemente, alavancar positivamente os resultados da avaliação institucional à qual a escola era submetida. Na ocasião, manifestei minha apreensão quanto à exequibilidade do projeto, uma vez que este fora concebido para uma realidade

diferenciada, no caso, a das EEEPs, que funcionam em regime de tempo integral, enquanto a EEM Ana Bezerra de Sá, por ser uma escola de ensino médio regular, funciona por turno e, ainda, pela proposta de implantação não sofrer alterações de adequação à nossa jornada. Não obstante minhas dúvidas, me posicionei a favor da experiência por acreditar no poder de mobilização e comprometimento do núcleo gestor e do corpo docente da escola, como também por estar impressionado com as informações de minha ex-aluna quanto à contribuição do projeto para o sucesso escolar dos educandos.

Na minha prática diária como Professor Diretor de Turma, seja como ator ou observador das experiências do coletivo de professores, tenho a percepção de que, de fato, nem sempre as tarefas contidas em material de divulgação do projeto (*folders* etc.) são de simples execução. Pode-se constatar, portanto que, para que a função do PDT seja exercida com eficiência e eficácia, faz-se mister o docente dominar vários saberes que vão além daqueles construídos durante sua formação acadêmica inicial.

Além da minha experiência, considero relevante pesquisar sobre a formação do Professor Diretor de Turma porque ao buscar referências sobre o diretor de turma encontrei, por ocasião de estudo sobre ‘o estado dessa questão’ (NÓBREGA-TERRIEN e TERRIEN, 2004, 2010), algumas pesquisas sobre o tema, mas que majoritariamente relacionam o PDT ao processo de ensino e aprendizagem com foco no aluno ou à relação família-escola e pouquíssimas pesquisas tratando da formação do professor para o desempenho da função. Almeida (2012) e Oliveira (2013), entretanto, apontam nas suas pesquisas a necessidade de formação, identificada pelo próprio PDT, como essencial para ter segurança no que está fazendo, porque é a formação “que permite uma participação qualificada e o assumir de novos papéis, quer se trate de professores que desempenham cargos de gestão de topo, ou de gestão intermédia, ou simplesmente se integrem em equipes de ensino” (BARROSO, 1995, p. 10).

Socialmente, a pesquisa se justifica pelo fato do PPDT haver se transformado em política educacional do Estado do Ceará, estando presente em todas as escolas de ensino médio regular e nas escolas estaduais de educação profissional, englobando, aproximadamente, 6.800 turmas e mais de 4.500 professores diretores de turmas (dados de 2016; fonte: SEDUC/CODEA).

O Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT) foi implementado pela Secretaria de Educação Básica do Estado do Ceará (SEDUC) no segundo semestre de 2008, em 25 escolas estaduais de educação profissional (EEEP), como experiência piloto, sendo expandido nos anos seguintes até constituir-se como política educacional.

Conforme *folder* de divulgação da SEDUC,

o Projeto Professor Diretor de Turma visa à construção de uma escola que eduque a razão e a emoção. Uma escola que tem como premissa a desmassificação do ensino. Uma escola com plenos objetivos de acesso, permanência, sucesso e formação do cidadão. (CEARÁ, 2011).

Para tanto, foram estabelecidos cinco objetivos, abaixo elencados:

- Favorecer a articulação entre os professores, alunos, pais e responsáveis, buscando promover um trabalho cooperativo, especificamente, entre professores e alunos, no sentido de adequar estratégias e métodos de trabalho;
- Tornar a sala de aula uma experiência gratificante, em que todos os professores das turmas, familiares, gestão, comunidade escolar, com respectivas parcerias, unam-se com o objetivo de proporcionar uma educação que vise a excelência;
- Manter a assiduidade dos alunos, estimulando sua permanência na escola e elevando o grau de sucesso da aprendizagem;
- Oferecer uma educação sustentável que contemple a formação cidadã do educando, estimulando sua participação na vida social, com a tomada de consciência dos problemas que afetam a humanidade;
- Motivar os alunos para aprendizagens significativas e encorajá-los a ter perspectivas otimistas quanto ao seu futuro pessoal e profissional. (CEARÁ, 2011).

O Projeto Professor Diretor de Turma tem por princípios básicos os quatro pilares da educação apresentados por Jacques Delors (1996): aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver, aprender a ser. Esses conceitos, no contexto onde foram cunhados, sinalizam um aprender que envolve mais do que o processo ensino-aprendizagem tradicional, no qual a educação bancária, definida e criticada por Paulo Freire, é predominante. Outra base de sustentação do PPDT encontra-se na obra “Fundamentos da Educação Emocional” (2009), do filósofo e psicólogo chileno Juan Casassus. Em sua fundamentação consta, ainda, menção a uma pesquisa da ONU sobre “Trabalho, Escola e Desigualdade” (não há indicação do ano de realização).

Segundo material de divulgação da SEDUC (CEARÁ, 2011), o projeto é de “execução simples, em que um professor que ministre qualquer disciplina, assume o compromisso de responsabilizar-se pelos alunos de uma única turma”.

Exige-se que o professor tenha um perfil adequado à função, destacando que este professor, dentre outras qualidades, precisa ser: “bom líder, incentivador, ativo, responsável, sensível, prudente e apaixonado pela educação”.

Quem apresentar o perfil adequado, e aceitar ser lotado como PDT, deverá desempenhar as seguintes funções:

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

Somam-se a essas tarefas o planejamento e o desenvolvimento da disciplina curricular de saber específico que ministra na turma em que é PDT e nas demais turmas que compreendem a sua carga horária regular.

O Professor Diretor de Turma não recebe qualquer gratificação pelo desempenho da função. O que o diferencia dos demais professores, além da responsabilidade pela turma, é a diminuição, em sua carga horária, de quatro horas/aula semanais na sala de aula ministrando a disciplina de sua formação específica, remanejadas exclusivamente para a atividade de direção da turma, assim distribuídas (CEARÁ, 2014, p. 5): construção, organização e análise do Dossiê da Turma (2 h/a); ministração da área curricular transversal Formação para a Cidadania (1 h/a); atendimento a pais ou responsáveis pelos educandos (1 h/a); e Estudo Orientado (1h/a).

No entanto, na prática, o Projeto Professor Diretor de Turma tem se mostrado complexo em sua execução. Quando cito a complexidade, quero referir-me a observações e constatações (não estruturadas) ao longo dos anos em que o projeto vem sendo desenvolvido na escola em que leciono. Por exemplo: a formação dada ao Professor Diretor de Turma volta-se muito mais para o preenchimento do instrumental de acompanhamento (denominado “dossiê”) do que para o desenvolvimento das competências requeridas ao exercício da função; a disciplina Formação para a Cidadania não possui um programa estabelecido, mas

indicações de temas a serem abordados (por exemplo: saúde, higiene, sexualidade, violência e drogas etc.), ficando a critério do professor a escolha e abordagem dos temas (algumas vezes, isto é feito por um grupo de PDTs); é comum ouvir-se que a disciplina Formação para a Cidadania “é coisa para o pessoal das Ciências Humanas”; alguns professores não se sentem preparados para lidar com questões mais delicadas como conflitos familiares, uso de drogas ilícitas, delinquência juvenil etc.; o tempo que deveria ser dedicado ao estudo orientado não tem como efetivar-se plenamente na escola regular que não possui jornada integral, pois o educando só permanece um turno na escola – aquele em que assiste às aulas.

Estas dificuldades não são superadas apenas com boa vontade, comprometimento com o projeto e paixão pela educação, nem estão no raio das competências próprias da disciplina de saber específico da formação do professor.

Nessa perspectiva, propus-me a pesquisar sobre o tema, partindo da premissa de que o Professor Diretor de Turma é mais que um professor, ou seja, ele é um educador. Saliento que esta distinção vem da percepção comum no ambiente escolar de que professor é aquele que se limita a ministrar aulas, enquanto o educador vai além, atuando não só no ensino, mas na formação mais ampla do educando, abrangendo o cognitivo, o emocional, o social e o político. Com isso, busco encontrar caminhos que possam nortear o trabalho daqueles que, assim como eu, aceitam o desafio de “tocar em frente” o Projeto Professor Diretor de Turma, bem como acreditam que esse projeto possa constituir-se em uma das alternativas para se atingir um patamar de excelência na educação pública do estado do Ceará.

Nesse sentido, surgem algumas perguntas de partida, tais como: que saberes são necessários para que o Professor Diretor de Turma adquira todas as qualidades requeridas para exercer suas práticas pedagógicas? Como são construídos esses saberes? Qual a formação destinada ao Professor Diretor de Turma? O que torna o professor um “bom líder, incentivador, ativo, responsável, sensível, prudente e apaixonado pela educação” (conforme o perfil descrito no Projeto Professor Diretor de Turma)? Como o PDT constitui-se um educador?

Para tentar responder a estas questões, os propósitos deste estudo têm como objetivo geral: compreender os constituintes da prática do Professor Diretor de

Turma na sua relação com uma práxis de mediação pedagógica em duas escolas públicas estaduais do Ceará.

De modo mais específico, o estudo pretende: identificar e descrever os saberes adequados ao desempenho da função de Professor Diretor de Turma, conforme diretrizes da SEDUC; caracterizar se, e como, durante a sua formação na práxis o Professor Diretor de Turma elabora os saberes e desenvolve as competências estabelecidas pela SEDUC; estabelecer se, e de que modo, o Professor Diretor de Turma constitui-se como um sujeito da práxis, isto é, um sujeito que, conduzido por uma racionalidade pedagógica fundada na razão comunicativa, reflete sobre sua própria prática; descrever e delimitar a prática de mediação pedagógica do PDT através de uma análise da prática desses sujeitos em uma escola estadual de educação profissional e em uma escola estadual de ensino médio regular.

Após esta Introdução, a dissertação apresenta os seguintes capítulos:

O segundo capítulo desenvolve um estudo sobre o percurso da função de diretor de turma, desde a sua gênese em Portugal, em fins do século XIX, até sua chegada ao Ceará, em 2007, e conseqüente desenvolvimento e implantação do PPDT, pela SEDUC, em 2008. As práticas pedagógicas desenvolvidas no Projeto Professor Diretor de Turma estão explicitadas no capítulo três. O quarto capítulo é dedicado à fundamentação teórica desse estudo; inicia-se com o relato detalhado da busca do Estado da Questão e, em seguida, apresenta as categorias de análise escolhidas e os autores que dão sustentação à conceituação e utilização dessas categorias.

No quinto capítulo é descrito o processo metodológico, tanto em seus aspectos teóricos quanto nos procedimentos práticos verificados na pesquisa de campo. Estão apresentados o *lócus* e o sujeito da pesquisa, a caracterização das escolas e o perfil dos PDTs selecionados para a etapa de entrevistas, bem como o processo de coleta de dados. A análise dos dados foi detalhada no sexto capítulo, dividido em duas partes. A primeira volta-se para a análise dos objetivos do PPDT sob o prisma das categorias analíticas; a segunda analisa a fala dos PDTs à luz dos objetivos buscados na pesquisa.

As considerações conclusivas, ou seja, as conclusões a que cheguei após percorrer as etapas previstas para o desenvolvimento deste estudo, constituem o último momento da pesquisa.

2 DE PORTUGAL AO CEARÁ – O PERCURSO DO PROFESSOR DIRETOR DE TURMA

O Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT) desenvolvido pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC) tem como matriz a experiência portuguesa do Diretor de Turma.

Em Portugal, o cargo de Diretor de Turma resulta de um processo histórico caracterizado por uma série de transformações ocorridas na estrutura educacional lusitana, que remonta ao século XIX, até chegar à configuração que serviu de molde à experiência cearense.

2.1 GÊNESE E DESENVOLVIMENTO DO DIRETOR DE TURMA EM PORTUGAL

A gênese do diretor de turma, segundo Rua (2008, p. 76), situa-se em 1870 no contexto de criação do Ministério da Instrução Pública de Portugal e de sucessivas reformas na educação, destacando-se a reforma de Jaime Moniz, membro do Conselho Superior de Instrução Pública e professor do curso superior de Letras, que instituiu o regime de classes em vez do regime de disciplinas, no qual o conjunto de professores de diferentes disciplinas de um mesmo agrupamento de educandos busca as interligações dessas disciplinas. Para Torres (2007, p. 24-25), no regime de classes o número de professores foi reduzido, o que fez com que cada professor lecionasse mais de uma disciplina e acompanhasse os educandos ao longo dos anos do mesmo ciclo. Assevera, ainda, Torres (2007, p. 25) que daí decorre o surgimento “do Director de Classe, por se sentir a necessidade de uma coordenação do ensino, a quem se delegam competências na coordenação dos professores que trabalham com um mesmo grupo de alunos”. A escolha do Diretor de Classe era feita pelo reitor, dentre os professores de uma mesma classe, cabendo ao governo a sua nomeação.

Assim, o decreto de 14 de agosto de 1895, além de determinar que se agrupassem as disciplinas por anos e os alunos por turmas, fez surgir o “diretor de classe”, estabelecendo suas atribuições. Conforme Sá (1997, p. 30), o artigo 53 do citado decreto explicita ao longo de sete pontos as principais atribuições do diretor de classe:

Aí se determina que o director de classe deve "Celebrar sessão a miudo com os outros professores" a fim de coordenar a acção dos diferentes professores da classe (1º). Deve ainda discutir com os outros professores a marcação dos trabalhos de casa de modo a não sobrecarregar o aluno (2º). Semanalmente compete-lhe recolher informações relativas à assiduidade, aproveitamento e comportamento dos alunos, que deve registar em livro próprio (3º). Essas informações devem ser disponibilizadas quer ao reitor quer aos EE (4º). Compete-lhe também a requisição do material didáctico necessário ao ensino na classe bem como velar pela conservação do mesmo e da própria sala de aula - 'alojamento da classe' (5º). Cabem-lhe também responsabilidades administrativas - "Preencher [...] e assignar attestados" (6º). Finalmente o ponto 7º responsabiliza-o pela promoção da ordem e disciplina nas aulas da classe e ainda pela fiscalização do cumprimento dos normativos legais pelos alunos e também pelos professores, cabendo-lhe também competências deliberativas neste domínio. Este último aspecto reforça a ideia da superioridade hierárquica do director de classe em relação aos professores da classe.

Além das atribuições acima, ao Diretor de Classe cabia lecionar uma mesma disciplina, a um só tempo, a vários alunos, além de ensinar várias disciplinas, ao mesmo aluno, no decorrer do ano.

Por sua vez, o artigo 54 do já referido decreto determina ser o director de classe a principal autoridade do agrupamento docente, explicitando a sua superioridade hierárquica. Sá (1997, p. 29-30) afirma que as atribuições do director de classe podem ser dispostas "em três grandes áreas: 1) coordenação dos professores e do ensino; 2) controlo da assiduidade, comportamento e aproveitamento dos alunos; 3) Informação regular dos pais e encarregados de educação".

Não obstante alterações ocorridas ao longo do tempo no projeto de Jaime Moniz, a organização pedagógica por classes e a função do director de classe mantiveram-se até 1936.

Dentre as medidas tomadas no período, Rua (2008, p. 78) destaca:

a abolição do livro único, a instauração de processos disciplinares para quem não cumprisse as instruções do director de classe, a avaliação atribuída não isoladamente, mas em conferência de professores e a procura de alguma gratificação seja de uma redução de duas horas lectivas seja de uma gratificação mensal.

Reportando-se à trajetória do director de classe, Sá (1997, p. 36) observa que:

Durante os cerca de quarenta anos em que o director de classe se manteve como a única estrutura de gestão pedagógica intermédia, o discurso jurídico-normativo sempre o reconheceu como a principal autoridade da classe.

Apesar de sua importância na manutenção da organização pedagógica por classes, o cargo passou muito tempo sem a definição de um perfil mínimo para o seu exercício, assim como, a princípio, não se estabeleceu para seu ocupante qualquer benefício ou compensação como, por exemplo, redução de carga horária letiva ou gratificação salarial em virtude do desenvolvimento das tarefas a ele inerentes. Somente em 1914, através do decreto nº 503, surgiram os primeiros delineamentos de um perfil exigido. Conforme Sá (1997, p. 36), “a nomeação deveria recair sobre um professor efectivo”, ficando esta, a partir de então, a cargo do reitor. Um novo decreto, em 1918, tornou mais exigente o perfil e os requisitos para a nomeação ao cargo. “Agora, além de efectivo, o director de classe deve, de preferência, ter pelo menos cinco anos de bom e efectivo serviço.” (SÁ, 1997, p. 36). O mesmo decreto instituiu uma gratificação correspondente a até três horas de lição semanal, acumulável com todos os seus vencimentos, bem como restabeleceu ao governo o poder de nomear o diretor de classe, a partir da indicação do reitor, que, para tanto, deveria ouvir previamente o conselho escolar.

Novas alterações significativas quanto ao cargo de diretor de classe ocorreram somente em 1930. No relato de Sá (1997, p. 37):

O director de classe continua a ser nomeado pelo governo sob proposta do reitor, mas este deve ouvir a Secção do Ensino Secundário do Conselho Superior de Instrução Pública. Continua a exigir-se que seja um professor efectivo, agora cujo serviço tenha sido classificado de bom nos últimos três anos, considerando-se que a classificação de muito bom constitui factor de preferência na nomeação dos directores de classe. De acordo com este normativo, cada director de classe beneficia de uma redução de duas horas semanais no horário lectivo, esclarecendo-se que essa redução visa permitir a assistência a aulas e o exame dos cadernos diários.

Em 1932, um novo decreto atribuiu ao diretor de classe uma gratificação mensal durante todo o ano escolar, manteve a redução de duas horas letivas, a nomeação pelo governo, a partir de indicação do reitor que, todavia, já não precisava mais realizar consultas prévias e um afrouxamento na avaliação de desempenho anterior, restrita ao último ano.

Desde o golpe militar de 28 de maio de 1926, capitaneado por Salazar, que instituiu o Estado Novo em Portugal, a escola lusitana passou a funcionar como instrumento de reprodução da doutrina social salazarista. Em janeiro do ano em que completaria sua primeira década, o governo de Salazar nomeou para a pasta da

Instrução Pública António Carneiro Pacheco, professor da Faculdade de Direito de Lisboa.

Carneiro Pacheco iniciou a remodelação da pasta da Instrução Pública alterando-a para Ministério da Educação Nacional. “A nova designação não representa uma mera alteração na nomenclatura, marcando antes o assumir de uma posição clara no velho debate em torno da função social da escola: educação *versus* instrução.” (SÁ, 1997, p. 37).

Para o Estado Novo lusitano cabia à escola difundir o pensamento da doutrina social de Salazar, através da imposição de regras de educação moral e cívica que evitassem os perigos proporcionados pela leitura e escrita. Para Carvalho (1986, p. 775), citado por Rua (2008, p. 78), o papel principal da escola “seria, pois, educar, assentando a instrução sobre as bases de uma mesma educação generalizada cujas normas seriam estabelecidas pelo Estado”.

O programa de ação de Carneiro Pacheco, expresso na lei de 11 de abril de 1936, assumia a formação para o carácter como orientação política educativa do Ministério da Educação Nacional e da Junta Nacional de Educação, criada para tratar das questões relativas à formação do carácter, ao ensino e à cultura.

A reforma de Carneiro Pacheco, de outubro de 1936, dentre outras medidas, substituiu a organização em classes por uma estrutura em ciclos, com um regime de estudos por disciplina, inviabilizando a coordenação pedagógica do diretor de classe e substituindo-o pelo diretor de ciclo, “um professor escolhido entre os seus pares, mas com ‘maior capacidade educadora’ a quem cabia organizar as sessões de educação moral e cívica dos alunos de todo um ciclo de estudos.” (RUA, 2008, p. 79). Para Sá (1997, p. 39-40), as atribuições de orientação e coordenação pedagógicas do diretor de classe foram substituídas pela coordenação de atividades de doutrinação ideológica, realizadas pelo diretor de ciclo.

As reformas de Pires de Lima, realizadas em 1947, além de reintroduzir o regime de classes, não trouxeram significativas alterações relativas ao diretor de ciclo. Efetivamente, o decreto-lei de 17 de setembro de 1947 não faz “qualquer referência às atribuições e competências do director de ciclo” (SÁ, 1997, p. 41), apenas que este integra o conselho disciplinar e percebe uma gratificação mensal durante dez meses do ano.

As atribuições do diretor de ciclo surgiram somente em julho de 1952, através de um decreto, no qual se pode perceber uma

grande similitude entre as áreas de intervenção do director de classe e do director de ciclo: conexão e unidade do ensino; controlo disciplinar dos alunos; elo de ligação com as famílias; fiscalização do cumprimento das disposições legais. (SÁ, 1997, p. 42).

A partir de 1956 e pela década de sessenta, o sistema escolar português assistiu a um aumento gradativo na quantidade de alunos matriculados. Para Sá (1997), essa expansão do sistema educativo foi decorrência de uma conjugação entre vontade política, conjuntura econômica e procura social pela educação. Em 1964, a escolaridade obrigatória foi estendida para seis anos; tinha-se, assim,

uma educação pré-escolar generalizada e de frequência recomendada, um ensino primário e um primeiro ciclo do ensino secundário de frequência obrigatória. Esse conjunto é considerado a educação básica do futuro cidadão assegurada pela escola de massas. (FORMOSINHO, 1979, p. 8).

A escola de massas ao mesmo tempo em que significou um *boom* na quantidade de alunos, não foi capaz de produzir semelhante incremento na qualidade da educação e do ensino. Essa nova realidade apresentou como uma de suas características essenciais “a sua heterogeneidade (docente, discente e contextual) de que resulta uma maior complexidade que é incompatível com a uniformidade curricular e pedagógica.” (SÁ, 1997, p. 46). Para Formosinho (1979, p. 8-9), essas heterogeneidades diferenciam a escola de massas da escola de elites (liceus) e da escola de trabalhadores qualificados (escolas técnicas), pois “a própria missão e objectivos da escola de massas são diferentes dos das escolas que a precederam”.

A complexidade da escola de massas e suas demandas expuseram a impossibilidade do diretor de ciclo dar conta da gestão pedagógica intermediária e fizeram surgir o diretor de turma, em setembro de 1968. As suas atribuições em muito se assemelham às do diretor de classe e do diretor de ciclo que os precederam. Mencionando o artigo 145 do decreto-lei 48.572, Rua (2008, p. 81) afirma que ao diretor de turma

competia presidir aos conselhos de turma e ao serviço de orientação escolar das turmas a seu cargo, quando não estivesse presente autoridade superior, apreciar os problemas educativos e disciplinares relativos aos alunos da turma, assegurar os contactos com a família, assegurar a coordenação entre os grupos de disciplinas, requisitar o material didáctico necessário, apresentar propostas ao director sobre o que for útil para o ensino e a acção educativa dos alunos, desempenhar por delegação do

director parte das suas funções e proceder de harmonia com as instruções superiores.

Uma análise superficial poderia induzir à conclusão de que a substituição do diretor de ciclo pelo diretor de turma trata-se tão somente de uma adequação de nomenclatura, em virtude das alterações na ordenação pedagógica. Contudo, como afirma Sá (1997, p. 47),

a substituição do director de ciclo pelo director de turma tem um alcance que vai muito para além da mera alteração de nomenclatura e que configura mesmo outra *escala de prioridades* determinada pela difusão crescente de uma nova ideologia organizacional que acabará por impregnar fortemente o contexto educativo. (destaque do autor).

Para esse autor, a diferença essencial verifica-se na mudança da prioridade de atuação do diretor de turma. Enquanto o diretor de classe e o diretor de ciclo tinham como primeira atribuição a coordenação dos professores da turma visando a conexão interna e a unidade do ensino, o diretor de turma prioriza a abordagem dos problemas educativos/disciplinares concernentes aos educandos e o contato com os pais ou responsáveis pelos alunos. A nova legislação também retira do diretor de turma o *status* de principal autoridade do grupo que dirige; assim como “a visita a aulas, direito/dever do director de classe e do director de ciclo, deixa de constituir uma atribuição do director de turma”. (SÁ, 1997, p. 47).

Sobre essa alteração, destaque-se a conclusão apresentada por Sá (1997, p. 48):

Enquanto o director de classe e o director de ciclo representavam autoridades escolares não apenas em relação aos alunos mas também em relação aos funcionários e aos professores, ser director de turma significa, sobretudo, ser *director dos alunos*. (destaque do autor).

Não obstante a mudança na prioridade de atuação, explicitada acima, frise-se que o tripé fundamental da atuação do diretor de turma ainda é o mesmo herdado de seus predecessores: a coordenação do ensino, o controle disciplinar dos educandos e o contato com as famílias.

A função de diretor de turma resistiu às transformações ocorridas em Portugal a partir da Revolução dos Cravos (25 de abril de 1974) até a promulgação da Constituição da República Portuguesa, em 1976.

Somente em novembro de 1977, o diretor de turma recebeu nova menção normativa, através da portaria nº 679/77, onde foram estabelecidas as áreas de intervenção do diretor de turma, “agrupadas em três domínios: articulação com o

conselho directivo e conselho pedagógico; articulação com os alunos; ligação com os encarregados de educação.” (SÁ, 1997, p. 53). Não se fez qualquer menção aos requisitos para o exercício do cargo nem ao processo de designação.

Em portaria de novembro de 1980 foi regulamentado que o diretor de turma seria designado pelo conselho diretivo e de aceitação obrigatória, possuindo os seguintes requisitos:

situação de profissionalizado, a capacidade de relacionamento fácil com todos os intervenientes no processo educativo; a tolerância e a compreensão, firmeza, bom senso; espírito metódico e dinamizador; disponibilidade para o exercício do cargo e ainda capacidade preditiva e de resolução de problemas. A estas qualidades poderiam ser acrescentados outros critérios definidos pelo conselho pedagógico. (SÁ, 1997, p. 53).

A mesma portaria estabeleceu a redução de duas horas por cada direcção de turma e diminuiu de quatro para duas o número máximo de turmas por diretor.

Em 1992, através da portaria nº 921/92, de 23 de setembro, foram instituídas as novas competências do diretor de turma:

Promover acções conducentes à aplicação do projecto educativo, envolvendo os encarregados de educação; Assegurar a adopção de estratégias coordenadoras relativamente aos alunos da turma, e a realização das actividades de área-escola; Promover o acompanhamento individualizado dos alunos, fomentando a participação dos pais e encarregados de educação; Promover a rentabilização dos recursos e serviços existentes informando alunos e encarregados de educação; Elaborar o processo individual facultando a sua consulta a alunos, professores e encarregados de educação; Apreciar ocorrências de insucesso de insucesso disciplinar, decidir da aplicação de medidas imediatas; Assegurar a participação dos alunos, professores, pais e encarregados de educação na aplicação de medidas educativas; Coordenar o processo de avaliação formativa e sumativa dos alunos; Coordenar a elaboração do plano de recuperação decorrente da avaliação extraordinária e informar o encarregado de educação; Propor a avaliação especializada, garantindo o acordo prévio do encarregado de educação; Elaborar em caso de retenção proposta de plano de estudos; Propor medidas de apoio educativo adequadas e proceder à respectiva avaliação e apresentar relatório dos professores ao coordenador de ano dos directores; Presidir às reuniões de conselhos de turma para avaliação da dinâmica geral da turma, planificação e avaliação dos projectos, nomeadamente área-escola e para a formalização da avaliação formativa e sumativa; Apresentar ao coordenador de ano até 20 de Junho de cada ano, um relatório de avaliação das actividades. (RUA, 2008, p. 83-84).

Até o final do século XX não se observa alteração significativa relativa ao diretor de turma. Já em 2001, através do Despacho-Normativo nº 30/2001, de 19 de julho, foi imputada ao diretor de turma a elaboração de um dossiê individual do educando, composto por registos de avaliação, relatórios médicos, planos de apoio, programa educativo e outros indicativos do percurso escolar do aluno, de modo a

retratar para o próprio educando, seus pais ou responsáveis e para os professores da turma, uma visão global do processo de desenvolvimento integral do educando (RUA, 2008, p. 86). A partir de então, não temos registros de novas regulamentações.

2.2 IMPLANTAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO PROJETO PROFESSOR DIRETOR DE TURMA NO CEARÁ

Foi sob essa configuração do cargo de Diretor de Turma - um cargo de intermediação pedagógica, quem tem por atribuições essenciais: a coordenação dos professores e do ensino; o controle da assiduidade, comportamento e aproveitamento dos alunos; a prestação de informação regular aos pais e encarregados de educação - que foi esboçada a proposta apresentada no XVIII Encontro da Associação Nacional de Política e Administração da Educação – ANPAE (Seção Ceará), em maio de 2007.

Após o encontro da ANPAE, gestores educacionais dos municípios de Eusébio, Madalena e Canindé resolveram iniciar, já no segundo semestre daquele ano, um projeto piloto envolvendo duas escolas municipais e uma estadual (LEITE e CHAVES, 2009). Sobre essas iniciativas encontramos apenas um relato de experiência (LIMA, 2007), concernente à implantação do projeto piloto do Diretor de Turma na Escola de Ensino Fundamental da Lagoinha, localizada no município de Eusébio (CE), apresentado no XXIII Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, realizado em Porto Alegre (RS).

Segundo Lima (2007, p. 2), o projeto tinha como objetivo geral promover uma contínua integração entre educadores, pais e educandos para identificação, compreensão e enfrentamento das dificuldades encontradas durante o processo educativo. A autora indica a existência de cinco objetivos específicos:

- Integrar harmonicamente as atividades de todos os educadores em relação à turma que o Diretor de Turma está vinculado;
- Proporcionar um vínculo consistente entre pais, educadores e escola, na busca por uma parceria que venha fortalecer o desempenho sócio-cultural e intelectual;
- Capacitar os educandos para enfrentarem as transformações decorrentes da sociedade atual;
- Promover uma cidadania construtiva, estimulando o educando a superar os conflitos da convivência social; e
- Promover a melhoria da aprendizagem. (LIMA, 2007, p.2).

O desenvolvimento do projeto foi iniciado com a realização de reuniões para apresentação da proposta e sensibilização da comunidade escolar, bem como da escolha dos diretores de turma, a partir de nomes selecionados pelo diretor da escola, observando-se os seguintes critérios: disponibilidade de tempo, melhor relacionamento interpessoal, dedicação aos educandos e envolvimento com a escola.

O relato de Lima (2007) aponta como primeiras ações dos diretores escolhidos o levantamento de dados sobre cada aluno de suas respectivas turmas e a socialização com os demais professores de cada turma. A autora registra ainda a existência de um professor coordenador dos diretores de turma que, através da realização de reuniões periódicas, registrava observações, sugeria ideias e propostas de ensino, redigia relatórios sobre o desempenho de cada turma. Coletivamente cada diretor de turma expunha os avanços e dificuldades e as decisões eram tomadas coletivamente.

Pelo prisma de Lima (2007), a escola já registrava resultados positivos como: melhora nos índices de frequência dos alunos, cumprimento de normas e diminuição da indisciplina, melhor desempenho em leitura e escrita, maior integração entre família e escola.

Ainda no curso de seu primeiro ano, a experiência era avaliada “de forma contínua, formativa e diagnóstica, através da observação e mudanças de hábitos e atitudes, nos registros da rotina de atividades vivenciadas” (LIMA, 2007, p.3-4).

Após essa primeira experiência, o projeto foi apresentado à Secretaria da Educação (SEDUC), pela ANPAE - Seção Ceará, no início de 2008, tendo o órgão gestor estadual decidido iniciar, no segundo semestre do mesmo ano, uma experiência piloto, denominada Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT), em 25 Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEP) que funcionavam com uma jornada escolar de tempo integral; essas 25 escolas contavam com um total de 93 turmas. Determinou-se, então, um Professor Diretor de Turma (PDT) para cada turma, não podendo os professores assumirem mais de uma direção de turma. Em 2009, a experiência foi estendida a mais 26 EEEPs, abrangendo escolas de todas as Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (CREDE) e da

Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza (SEFOR)¹, perfazendo um total de 264 turmas. (CEARÁ, 2013).

O processo de implantação e desenvolvimento do PPDT nas EEEPs ocorreu com as ações assim delimitadas:

- i) conscientização da comunidade escolar para uma nova cultura de escola;
- ii) formação continuada para coordenadores das CREDE's, superintendentes, supervisores, coordenadores pedagógicos, diretores de escola, diretores de turma;
- iii) elaboração de instrumentos e coleta de dados para a construção de um dossiê com o portfólio de cada aluno;
- iv) visitas e consultorias aos gestores do projeto nas escolas;
- v) realização da eleição de um líder e vice-líder da turma;
- vi) realização de reuniões com os pais por turma;
- vii) reunião intercalar com o conselho de turma, e ,
- viii) reuniões bimestrais de avaliação das atividades, do rendimento escolar dos alunos e da execução do cronograma das ações preestabelecidas. (LEITE e CHAVES, 2009, p. 3).

Após três semestres de experiência, a SEDUC resolveu, em janeiro de 2010, expandir o Projeto Professor Diretor de Turma a todas as escolas de Ensino Médio da rede estadual, a partir das turmas de 1ª ano, bem como para as turmas de 9º ano para as escolas que ainda ofertassem o Ensino Fundamental. A implantação ocorreu por processo de adesão. Para tanto,

Foi realizado, inicialmente, um seminário de sensibilização com a comunidade educativa cuja finalidade visou socializar o projeto e estimular a motivação para a adesão às atividades, ações e procedimentos relativos à filosofia, concepção e objetivos do projeto. (LEITE e CHAVES, 2009, p.3).

Assim, durante o ano letivo de 2010, o PPDT contemplava 503 escolas (59 escolas estaduais de educação profissional e 444 escolas de ensino regular), 3.040 turmas, envolvendo 2.818 PDTs (CEARÁ, 2014).

Em 2011, ocorreu nova expansão, englobando as demais anos do Ensino Médio, apresentando um total de 67 EEEPs, 463 escolas de ensino regular, com um total de 4.918 turmas e 4.661 PDTs (CEARÁ, 2014). Frise-se que o aumento verificado na quantidade de EEEPs se deve à política de inauguração de escolas estaduais de educação profissional implementada pelo governo do Estado do Ceará.

¹ No organograma da SEDUC, as 20 CREDE's e a SEFOR constituem-se como órgãos de execução regional e local, subordinados diretamente à direção superior da SEDUC, e aos quais as escolas são diretamente subordinadas. Cada CREDE abrange todas as escolas estaduais dos municípios sob sua coordenação, enquanto a SEFOR comporta todas as escolas estaduais situadas em Fortaleza.

Já o incremento no número de escolas de ensino regular decorre da decisão das escolas aderirem ao PPDT.

A partir de então, os resultados foram os seguintes:

Quadro 1 – Incremento anual do PPDT (por número de escolas, turmas e PDTs)

Ano	Escolas Profissionais	Escolas regulares	Total de escolas	Quantidade de turmas	Quantidade de PDTs
2012	92	451	543	2.637	4.885
2013	97	470	567	6.204	5.574
2014	102	497	609	6.767	6.275
2015	112	593	705	7.514	6.777
2016	115	594	709	6.826	4.510

Fonte: SEDUC / CODEA (Coordenadoria de Desenvolvimento da Escola e da Aprendizagem), 2016.

A evolução dos números demonstra que o Projeto Professor Diretor de Turma consolida-se enquanto ação de cunho político-pedagógico da Secretaria da Educação do Estado do Ceará.

Busquei, assim, demonstrar a trajetória percorrida pela ideia de ter-se um professor desempenhando um papel de intermediação pedagógica dentro da estrutura escolar. Tanto em Portugal, local de seu nascedouro, no século XIX, e onde existe ainda, quanto no Ceará, em pleno século XXI, que importou a ideia e a adaptou às peculiaridades locais, a função do Professor Diretor de Turma jamais abandonou seu tripé constitutivo: a coordenação dos professores e do ensino; o controle da assiduidade, comportamento e aproveitamento dos alunos; a prestação de informação regular aos pais e encarregados de educação.

Espero que a síntese ora apresentada possa contribuir para uma melhor compreensão do sujeito dessa pesquisa.

3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS NO PROJETO PROFESSOR DIRETOR DE TURMA

O Projeto Professor Diretor de Turma deve tornar-se parte integrante do projeto político-pedagógico da escola, de forma que possa potencializar as ações educativas, através do desenvolvimento das seguintes práticas pedagógicas: I) preenchimento do Dossiê da Turma; II) realização do Mapeamento de Sala; III) constituição do Conselho de Turma; IV) sistematização do Atendimento a Pais ou Responsáveis; V) introdução, na matriz curricular, da disciplina Formação para a Cidadania; VI) observância da prática de Estudo Orientado; e VII) realização de Atendimento Individual ao Aluno (CEARÁ, 2014).

Cada uma destas práticas pedagógicas está delineada em *conceito, natureza, aplicação funcional, material de uso e resultados possíveis*, que serão explicitados a seguir.

I) Dossiê da Turma

O Dossiê da Turma constitui um conjunto de instrumentais que torna possível a ação pedagógica da escola sobre as várias realidades diagnosticadas. “Os instrumentais são compilações de registros, dados sociobiográficos e rendimento acadêmico dos alunos, perfazendo a trajetória pessoal e escolar dos mesmos” (CEARÁ, 2014b, p. 25).

O Dossiê visa ajudar no processo de construção da caracterização diagnóstica de cada turma, pois proporciona o levantamento de múltiplas informações sobre os educandos. Essas informações, após consolidadas, são socializadas a todos os professores da turma e subsidiam o Conselho de Turma na elaboração de ações pedagógicas que vão ao encontro das necessidades e aspirações dos educandos e da turma como um todo. Uma das principais funções do Dossiê da Turma é “munir o Diretor de Turma de todas as informações necessárias à gestão pedagógica dos aspectos dos quais é responsável por acompanhar e intervir de modo a melhor ambientar os alunos nos inúmeros processos que interferem nas aprendizagens” (CEARÁ, 2014b, p. 25).

Trata-se, assim, de um instrumento que, além de potencializar o atendimento ao aluno e a seus pais, melhora a prática pedagógica do PDT e dos demais professores, bem como contribui para a humanização das relações entre os

vários segmentos da comunidade escolar, amplia as alternativas de redução dos índices de infrequência/abandono escolar e a melhoria do desempenho acadêmico de cada estudante e da turma como um todo.

O Dossiê da Turma é composto por uma amostra de modelos de atas, comunicados aos pais, convocações, fichas e formulários diversos que devem ser preenchidos pelos educandos e pelo PDT. Inicialmente, o dossiê era preenchido a mão; atualmente, trabalha-se com uma versão digital, estando inserido no Sistema Integrado de Gestão Escolar (SIGE-Escola)². O preenchimento do dossiê é feito ao longo do ano letivo e envolve o PDT, os educandos, os demais professores da turma, os pais e o Núcleo Gestor da escola. O Professor Diretor de Turma deve dedicar duas horas semanais de sua carga horária para atividades de alimentação do Dossiê de Turma.

As informações pertinentes a cada aluno e à turma como um todo são sistematizadas pelo PDT e socializadas por ocasião dos encontros do Conselho de Turma (cinco por turma, ao longo do ano letivo, mediados pelo Professor Diretor de Turma); nas quais são realizadas análises e propostas intervenções e estratégias pedagógicas, assim como elencadas temáticas para a disciplina Formação para a Cidadania e para os encontros de Estudo Orientado.

A utilização do Dossiê da Turma como prática pedagógica pode apresentar as seguintes consequências (CEARÁ, 2014, p. 7):

- proporcionar à escola um conhecimento pormenorizado de cada aluno e de cada turma acerca dos âmbitos familiar, acadêmico, socioeconômico e cultural, oportunizando a desmassificação do ensino;

- levar os professores a planejarem aulas mais eficazes, em conformidade com as especificidades de cada turma, melhorando, consideravelmente, os rendimentos de aprendizagem dos alunos;

- qualificar as ações de acompanhamento e avaliação do desempenho acadêmico, favorecendo, principalmente, a redução dos índices de infrequência, evasão e abandono escolar.

II) Mapeamento de Sala

² O SIGE-Escola é uma plataforma *on line* desenvolvida pela SEDUC para auxiliar e acompanhar a gestão escolar, abrangendo aspectos administrativos e pedagógicos. Nele constam informações sobre matrícula, lotação de professores, quantidade de turmas, merenda e transporte escolar, registros de avaliação e frequência de alunos, estrutura curricular e horários, além do PPDT.

A SEDUC define o Mapeamento de Sala como “intervenção pedagógica de gestão da sala de aula que desmassifica o ensino, qualifica as práticas pedagógicas e melhora o desempenho dos estudantes” (CEARÁ, 2014, p. 7).

Caracteriza-se como uma ação fundamentalmente pedagógica, decorrente da observação diária do PDT e dos demais professores da turma sobre as posturas e idiosincrasias de cada um dos educandos, sobretudo as relativas às relações interpessoais, comportamento, concentração, participação e aproveitamento nas aulas.

A efetivação do mapeamento de sala “com base em normas claras e acordadas por todos, oportuniza um ambiente disciplinado, propício à atenção, ao respeito, à identificação pessoalizada e à consequente melhoria dos níveis de aprendizagem dos estudantes” (CEARÁ, 2014, p. 7).

A sistemática consiste na observação dos educandos durante as três primeiras semanas do ano letivo, deixando-os ocuparem livremente os lugares que desejarem na sala de aula. Durante esse período, o PDT consulta os demais docentes da turma, acerca da melhor distribuição dos educandos na sala de aula. Na quarta semana do ano letivo, durante a aula de Formação para a Cidadania, após explicar os objetivos e em negociação com os aprendentes, o Professor Diretor de Turma formatará o mapeamento da sala, reforçando a necessidade de que todos respeitem o acordado. Ressalte-se que o “mapeamento deve levar em consideração aqueles estudantes que apresentam dificuldades visuais, auditivas ou problemas relacionados à atenção e ao comportamento, os quais devem se sentar nas primeiras carteiras de cada fila” (CEARÁ, 2014, p. 8). Findo o processo, uma cópia do mapeamento será fixada na sala de aula, outra cópia arquivada no Dossiê da Turma, assim como será entregue uma cópia a cada um dos professores da turma.

O mapeamento auxilia o professor a “perceber os ausentes em cada aula e construir a infrequência da turma de forma rápida e eficaz, sem perder tempo com a tradicional chamada de frequência. Além disso, os docentes que ali atuam aprendem os nomes dos alunos com mais facilidade e passam a desenvolver um trabalho que possibilita a interação e o fortalecimento das práticas pedagógicas” (CEARÁ, 2014, p. 7-8).

O mapeamento da sala de aula não é impositivo nem inflexível; os professores têm autonomia para alterá-lo quando necessário, assim como podem

apresentar, ao PDT, sugestões de modificação no posicionamento dos alunos, caso ocorram situações que justifiquem as alterações.

Elencam-se os seguintes resultados práticos pela implantação do mapeamento da sala de aula:

- a sala de aula torna-se um ambiente acolhedor, gratificante e disciplinado, propício à atenção, ao respeito e à consequente melhoria dos níveis de aprendizagem dos alunos:
- ampliam-se a concentração, a participação e o aproveitamento dos estudantes em todas as disciplinas:
- ocorre o favorecimento à construção do sentimento de respeito pelo patrimônio da escola e pelo espaço do outro;
- torna possível a otimização do tempo da aula, o fortalecimento das práticas pedagógicas, o atendimento individual e a articulação socioafetiva entre professores e alunos. (CEARÁ, 2014, p. 8).

III) Conselho de Turma

Define-se o Conselho de Turma como um órgão colegiado, composto por membros da comunidade escolar, que tem por finalidade acompanhar a evolução dos educandos e da turma, a partir de um diagnóstico realizado pelo Professor Diretor de Turma e Núcleo Gestor da escola, visando promover o desenvolvimento integral da cada aprendente e, conseqüentemente, da turma como um todo.

No desempenho de suas atribuições, o Conselho de Turma “evidencia as características atitudinais e intelectuais dos alunos, avalia as práticas pedagógicas de professores e gestores escolares, reflete sobre esse diagnóstico e planeja as intervenções pedagógicas imprescindíveis à elevação do sucesso acadêmico dos estudantes” (CEARÁ, 2014, p. 9).

As funções do Conselho de Turma são:

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

O Conselho de Turma é composto pelo Professor Diretor de Turma (presidente), por um dos professores da turma (secretário), pelos demais docentes da turma e por representantes do núcleo gestor, dos estudantes (líder e/ou vice-líder) e do segmento de pais/responsáveis.

As reuniões de Conselho dividem-se em duas categorias: avaliação diagnóstica (uma reunião realizada no início do ano letivo) e avaliação bimestral (quatro reuniões, por ocasião do encerramento de cada bimestre do ano letivo).

Na reunião de avaliação diagnóstica o PDT apresenta a caracterização de sua turma, a partir do diagnóstico das condições familiar, socioeconômica, cultural e acadêmica de cada estudante. Esse diagnóstico deve ser comparado ao planejamento anual realizado por professores e coordenadores escolares para que surjam propostas de ação pedagógica que propiciem o desenvolvimento integral da turma.

Nas reuniões de avaliação bimestral devem ser realizadas análises quantitativa e qualitativa de cada educando, bem como uma análise da turma baseada em aspectos cognitivos e afetivos. A reunião de avaliação bimestral permite que, ao final de cada período, sejam elaborados “planos de apoio e complemento educativo e de estratégias de superação, com foco em práticas pedagógicas que transformem o comportamento e o desempenho dos estudantes” (CEARÁ, 2014, p. 9).

Para a SEDUC, o Conselho de Turma:

- Humaniza o ensino, visando garantir a permanência, o sucesso nas aprendizagens e a formação do cidadão.
- Favorece a articulação entre professores, núcleo gestor, alunos, pais e responsáveis, buscando promover um trabalho cooperativo, no sentido de adequar estratégias e métodos de trabalho à realidade de cada turma.
- Oportuniza a avaliação do fazer pedagógico dos docentes, pelos alunos, estimulando os professores a refletirem sobre as possibilidades de melhoria de suas aulas.
- Torna a sala de aula uma experiência gratificante, a partir da sinergia de toda a comunidade escolar, que se une com o objetivo de proporcionar uma educação que vise a excelência. (CEARÁ, 2014, p. 10).

IV. Atendimento a Pais ou Responsáveis

Enquanto prática pedagógica do PPDT, o atendimento a pais ou responsáveis “trata-se de um conjunto de ações que visa estabelecer e incentivar mecanismos de estreitamento dos laços entre a família e a escola, como meio de fortalecer o sucesso escolar” (CEARÁ, 2014, p. 10).

O atendimento personalizado a pais ou responsáveis possibilita ao Professor Diretor de Turma um contato regular com as famílias, disponibilizando a estas as informações sobre a assiduidade, o comportamento e o aproveitamento escolar dos estudantes. O PDT deve dedicar uma hora semanal para esta atividade, informando aos pais ou responsáveis a hora e o dia da semana disponibilizados para esse contato.

O atendimento personalizado a pais e responsáveis almeja o desenvolvimento de ações colaborativas que diminuam a infrequência e assegurem a permanência e a melhoria do desempenho integral dos educandos.

Da realização do atendimento a pais e responsáveis resultam: a articulação família-escola como meio de fortalecer o sucesso escolar; a orientação às famílias sobre suas responsabilidades da vida escolar dos filhos; a criação de um ambiente mais afetivo e acolhedor aos pais ou responsáveis, baseado no atendimento personalizado realizado pelo PDT; a adoção de mecanismos e estratégias de acompanhamento escolar que contribuem para “a melhoria do comportamento dos estudantes, a elevação dos rendimentos de aprendizagem e a redução das taxas de infrequência e abandono escolar” (CEARÁ, 2014, p. 11-12).

V. Formação para a Cidadania

A formação para a cidadania constitui-se como componente curricular transversal que objetiva estimular a reflexão e a ressignificação de valores, atitudes e comportamentos, propiciando aos educandos o desenvolvimento de competências que os levem a assumir novas formas de ser e de conviver. Através da troca de experiências entre o Professor Diretor de Turma e os educandos, visa promover o desenvolvimento da autoestima, bem como de regras de convivência e respeito mútuo, contribuindo no processo de crescimento e amadurecimento dos aprendentes, com foco na “formação de cidadãos responsáveis, críticos, ativos, intervenientes e capazes de protagonizar a transformação de suas próprias perspectivas de vida e da realidade social que os cerca” (CEARÁ, 2014, p. 12).

Enquanto componente curricular, sob a responsabilidade do PDT, ocupa o espaço de uma hora/aula semanal.

A orientação expressa no PPDT é que nas aulas de Formação para a Cidadania sejam enfocados temas que envolvam as dimensões escolar, humana, cultural, religiosa, social, ambiental e política, direcionando as abordagens e

intervenções para a resolução dos problemas que afetam tanto o desempenho dos educandos como o da turma.

Os resultados práticos que podem advir com o desenvolvimento da formação para a cidadania são:

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

VI) Estudo Orientado

A SEDUC define o Estudo Orientado como “uma prática pedagógica cuja principal finalidade é trabalhar competências e métodos de estudo que estimulem a autonomia e o protagonismo dos estudantes no âmbito das aprendizagens” (CEARÁ, 2014, p. 13). Compreende momentos de encontro (uma hora semanal, que deve constar, simultaneamente, no horário do professor e da turma³) entre o Professor Diretor de Turma e os educandos “para a promoção de atividades metacognitivas que oportunizem, principalmente, o aprender a aprender e o aprender a conviver” (CEARÁ, 2014, p. 13).

O estudo orientado proporciona experiências de aprendizagem que instigam o educando a desenvolver estratégias para superar desafios pertinentes ao seu desempenho acadêmico e às suas relações interpessoais. Ao questionar-se, buscar suas respostas e refletir sobre seus limites, atitudes e decisões, o aprendiz pode “tornar mais significativas suas próprias aprendizagens e sua condição como produtor de sentidos e transformador de seu meio” (CEARÁ, 2014, p. 13).

Embora sob a responsabilidade do Professor Diretor de Turma, o estudo orientado também envolve o Conselho de Turma e deve contar com a colaboração

³ Esta orientação verifica-se normalmente na EEEP, devido ao seu funcionamento em tempo integral. Na EEM os professores, bem como os alunos, não dispõem de tempo para efetivar o Estudo Orientado na própria escola.

dos demais docentes da turma, podendo contar com a atividade de monitoria, isto é, com a participação de alunos que se destacam no domínio de conteúdos e que estão aptos a auxiliar seus pares no processo de aprendizagem.

A efetivação do Estudo Orientado:

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

VII. Atendimento Individual ao Aluno

Esta é uma ação pedagógica que diversifica e personaliza as relações de ensino-aprendizagem, objetivando a permanência do aluno na escola, o desenvolvimento de competências inter e intrapessoal e a melhoria de seu desempenho acadêmico. Constitui-se em uma atividade desenvolvida, de forma direta ou indiretamente, em todas as práticas pedagógicas inerentes do Projeto Professor Diretor de Turma.

O atendimento individual do estudante sinaliza para uma compreensão de que os estudantes devem ser “percebidos como sujeitos diferentes, que aprendem em tempos e de formas também distintos” (CEARÁ, 2014, p. 15). Desse entendimento deve resultar uma prática docente que não só atenda às diversas necessidades dos aprendentes, mas que, igualmente, seja capaz de priorizar a compreensão e ampliar a capacidade de autonomia dos educandos para resolver problemas e desenvolver projetos que impactem positivamente suas vidas.

Dessa forma, o atendimento individual ao estudante incrementa uma prática educacional capaz de, concomitantemente, olhar para cada um e para a turma como um todo, ou seja, uma educação que consegue “acompanhar aqueles que avançam sozinhos, refletindo sobre o que se pode fazer para que avancem ainda mais, e aqueles que apresentam mais dificuldades, fornecendo-lhes as condições para que se interessem, criem e utilizem suas várias competências” (CEARÁ, 2014, p. 15).

Se adequadamente implementado, o Atendimento Individual do Aluno: proporcionará ao Conselho de Turma um perfil com os traços fundamentais de cada educando, auxiliando-o no planejamento de intervenções pedagógicas necessárias ao sucesso acadêmico dos mesmos; contribuirá para que os professores aprimorem sua prática considerando e respeitando as diferenças existentes em cada turma e desfoquem o olhar classificatório e acusador geralmente endereçados aos alunos que não se adequam aos seus parâmetros de “normalidade”; personalizará as interações professor-educandos, contribuindo para a humanização das relações e a criação de um maior vínculo do estudante com a escola, que redundará na redução dos índices de indisciplina, infrequência e abandono escolar; possibilitará aos docentes identificar não só os porquês de os alunos não aprenderem mas, também, os caminhos que os ajudem a aprender com compreensão.

4 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

4.1 EM BUSCA DO ESTADO DA QUESTÃO

“Caminante, son tus huellas
el camino y nada más;
Caminante, no hay camino,
se hace camino al andar”.

(Antonio Machado
Poema XXIX de Proverbios y Cantares)

Objetivando encontrar estudos que ajudassem a melhor situar o problema apresentado, optei por delinear o Estado da Questão (EQ) relativo à pesquisa sobre o Professor Diretor de Turma, sua formação, saberes docentes e prática pedagógica.

A fundamentação teórica do que desenhamos como EQ encontra-se em Nóbrega-Therrien e Therrien (2010). Estes autores apontam que o objetivo do EQ é “delimitar e caracterizar o objeto ‘específico’ de investigação de interesse do pesquisador e a consequente identificação e definição das categorias centrais da abordagem teórico-metodológica” (p.38). Para tanto, adota-se como principal procedimento o “levantamento bibliográfico seletivo para identificar, situar e definir o objeto de investigação e as categorias de análises” (p. 38). Esse levantamento dá-se em repositórios de teses, dissertações, relatórios de pesquisa e estudos teóricos, em portais de periódicos, em bibliotecas físicas e virtuais. Ao seu término, poder-se-á ter – ou não, dependendo dos resultados obtidos no processo de busca – claramente delimitada a contribuição original do estudo no campo científico, assim como as categorias de análise devidamente evidenciadas.

Importa ressaltar que o EQ não se confunde com o Estado da Arte (EA) nem com a Revisão de Literatura (RL). Segundo Nóbrega-Therrien e Therrien (2010), enquanto o EA consiste no mapeamento da produção científica/acadêmica sobre um tema pertencente a um campo de conhecimento específico, a RL delinea a base teórica de sustentação/análise do estudo e a categorização dos conceitos a partir da literatura acessível; já o EQ conduz

o pesquisador a registrar, a partir de um rigoroso levantamento bibliográfico, como se encontra o tema ou o objeto de sua investigação no estado atual da ciência ao seu alcance. ***Trata-se do momento por excelência que***

resulta na definição do objeto específico da investigação, dos objetivos da pesquisa, em suma, da delimitação do problema específico da pesquisa (NÓBREGA-TERRIEN e TERRIEN, 2004, p. 7. Grifo meu).

Pode-se classificar o EQ, o EA e a RL como estudos de revisão. Vosgerau e Romanowski (2014) afirmam que “os estudos de revisão consistem em organizar, esclarecer e resumir as principais obras existentes, bem como fornecer citações completas abrangendo o espectro de literatura relevante em uma área” (p. 167).

O início do delineamento do Estado da Questão deu-se com o estabelecimento de três descritores que norteariam a busca pelo EQ: formação de professores, saberes docentes e prática pedagógica.

O recorte inicial abrangia: o portal de periódicos e banco de teses da CAPES; publicações com QUALIS B2 a A1; repositório de teses e dissertações do PPGE/UECE. A escolha desses locais de busca justifica-se pelo critério da qualidade; as produções neles elencadas são trabalhos referendados pela Academia e por conselhos editoriais compostos por professores e pesquisadores consagrados por seus títulos e produção científica.

O ponto de partida foi o portal de periódicos da CAPES. De início, um grande problema: quando buscados separadamente, os descritores remetiam a milhares de resultados (que após refinamento, reduziam-se a centenas ou dezenas); todavia, quando indexados com o objeto de minha pesquisa – o Professor Diretor de Turma -, não apresentavam qualquer ocorrência. As buscas por “Projeto Professor Diretor de Turma”, “Professor Diretor de Turma” e “Diretor de Turma”, separadamente dos descritores, igualmente não retornavam qualquer resultado positivo.

Esta primeira busca exibiu os seguintes resultados:

Quadro 2 - Trabalhos encontrados no Portal Periódicos CAPES

DESCRITORES	TOTAL GERAL	REVISADO POR PARES		REFINADO POR TÓPICO	
		QUANT.	%	QUANT.	%

Formação de professores	6.581	878	13,3	196	22,3
“Formação de professores”	3.082	426	13,8	194	45,5
Saberes docentes	594	154	25,9	16	10,4
“Saberes docentes”	225	26	11,6	16	61,5
Prática pedagógica	2.131	294	13,8	20	6,8
“Prática pedagógica”	1.326	94	7,1	19	20,2
“Projeto Professor Diretor de Turma”	-	-	-	-	-
“Professor Diretor de Turma”	-	-	-	-	-
“Diretor de Turma”	-	-	-	-	-

Fonte: elaboração própria, a partir de resultados encontrados na busca (2015).

Uma rápida prospecção nos trabalhos encontrados não apontou artigo em estreita relação com o objeto da pesquisa. Os artigos relacionados aos três descritores não faziam menção à formação, saberes e prática do PDT. Esta ausência de uma relação direta refletiu-se nos resultados da busca indexada. Todavia, a não ocorrência de resultados na busca indexada não era de todo preocupante, mas o resultado zero para “Projeto Professor Diretor de Turma”, “Professor Diretor de Turma” e “Diretor de Turma” causava surpresa. Explico: quando ainda no período de seleção para o mestrado, durante a elaboração do projeto de pesquisa, encontrei algumas dissertações e artigos sobre o diretor de turma no Google Acadêmico (<scholar.google.com.br>) que, inclusive, foram-me úteis na escrita do projeto. Revisando aqueles achados, percebi que quase todos foram produzidos em Portugal – berço da proposta diretor de turma.

Ainda assim, resolvi continuar na trilha inicialmente traçada; a segunda procura recaiu no banco de teses e dissertações da CAPES. Novamente não houve registro de ocorrência para “Projeto Professor Diretor de Turma”, “Professor Diretor de Turma” e “Diretor de Turma”. Refazendo a pesquisa para cada uma das

expressões sem as aspas, somente *diretor de turma*, apresentou resultado positivo: duas dissertações. Contudo, nenhuma relacionada ao meu objeto de pesquisa; seu registro deveu-se ao fato de conterem, separadamente e ao longo do resumo, as palavras diretor e turma.

Após esta segunda busca, resolvi direcionar a procura para portais de Portugal (domínio <.pt>) e, ainda, para o Google Acadêmico. A primeira investida deu-se no SciELO Portugal; utilizando “diretor de turma”, obtive o retorno de um artigo com temática relativa ao perfil e competências do diretor de turma. A busca no Google Acadêmico de Portugal (<<https://scholar.google.com.pt>>), utilizando “director de turma”, retornou 1.370 resultados; utilizando-se o refinamento <no título>, apontou 55 resultados, não só para artigos como também para repositórios de dissertações e teses de faculdades e universidades portuguesas. Ainda neste endereço, agora utilizando “diretor de turma”, verificaram-se os mesmos 1.370 resultados; todavia, com o refinamento <no título>, somente 20 resultados, sendo 04 oriundos do Brasil. Este resultado repetiu-se na busca realizada no Google Acadêmico do Brasil (<<http://scholar.google.com.br>>).

Surgiu-me, então, um questionamento sobre a credibilidade da utilização do buscador Google para trabalhos acadêmicos. Ademais, os trabalhos oriundos de Portugal reportavam-se a um contexto diferente daquele do meu objeto de pesquisa. Concomitantemente, em reunião com meu orientador, havíamos decidido realizar mudanças significativas no projeto de pesquisa, implicando em reformulação na problemática, nos objetivos e, conseqüentemente, nos descritores. Destarte, os achados até então registrados foram colocados em *stand by*, aguardando um delineamento mais claro da minha questão.

Em decorrência do redesenho de projeto de pesquisa cujo objetivo geral passou a ser: compreender os saberes constituintes da prática do Professor Diretor de Turma na sua relação com uma *práxis* de mediação no contexto de uma escola cidadã. Como categorias de análise e conseqüente descritores emergiram: saberes docentes da experiência; formação na *práxis*; mediação de aprendizagem.

Empreendi uma nova busca no Portal Periódicos Capes, utilizando os novos descritores, que apresentou os seguintes resultados:

Quadro 3 - Trabalhos encontrados no Portal Periódicos CAPES

DESCRITORES	TOTAL GERAL	REVISADO POR PARES		REFINADO POR TÓPICO	
		QUANT.	%	QUANT.	%
Saberes docentes da experiência	35	10	28,6	7	70,0
Formação na práxis	159	54	34,0	7	13,0
Mediação de aprendizagem	153	36	23,5	7	27,8
Saberes docentes da experiência AND Formação na práxis	56	53	94,6	19	3,8
Saberes docentes da experiência AND Mediação de aprendizagem	65	27	42,2	3	11,1
Formação na práxis AND Mediação de aprendizagem	4	-	-	-	-
Saberes docentes da experiência AND Professor Diretor de Turma	3	2	66,7	-	-
Saberes docentes da experiência AND Diretor de Turma	4	3	75,0	-	-
Formação na práxis AND Professor Diretor de Turma	5	2	40,0	-	-
Formação na práxis AND Diretor de Turma	5	2	40,0	-	-

Mediação de aprendizagem AND Professor Diretor de Turma	3	1	33,3	-	-
Mediação de aprendizagem AND Diretor de Turma	5	2	40,0	-	-

Fonte: elaboração própria, a partir de resultados encontrados na busca (2015).

Na busca utilizando o *booleano* “AND” não houve necessidade de refinamento por tópico devido ao pequeno número de ocorrências, por isso não há registro nas colunas correspondentes.

Em seguida, a busca foi estendida ao Banco de Teses CAPES, verificando-se os resultados seguintes:

Quadro 4 - Trabalhos encontrados no Portal de Teses CAPES

DESCRITORES	TOTAL GERAL	Refinado por área de conhecimento				Refinado por Programa			
		Total				Total			
		Dissertação		Tese		Dissertação		Tese	
		Q	%	Q	%	Q	%	Q	%
Saberes docentes da experiência	85	68				65			
		47	69,1	21	30,9	46	70,8	19	29,2
Formação na práxis	1.171	240				218			
		184	76,7	56	23,3	172	78,9	46	21,1
Mediação de aprendizagem	318	143				132			
		112	78,3	31	21,7	106	80,3	26	19,7

Fonte: elaboração própria, a partir de resultados encontrados na busca (2015).

Importante ressaltar que ao utilizar o *booleano* “AND”, em todas as combinações possíveis entre os descritores selecionados, bem como entre estes e “professor diretor de turma”, e ainda, entre estes e “diretor de turma” não houve registro de ocorrência, de modo que optei por não incluir as várias indexações no quadro acima.

Devido à grande quantidade de registros obtidos na busca realizada no banco de teses e dissertações; devido a não ocorrência de um registro em relação direta com o meu objeto de estudo; devido à impossibilidade de acesso a grande parte das teses e dissertações; decidi pela não prospecção do material encontrado no Banco de Teses CAPES. Esta opção pode ser reforçada pelo fato de que a fundamentação teórica das categorias selecionadas encontra vasto e consistente registro em periódicos e livros.

Uma nova busca foi realizada junto aos programas de pós-graduação em educação da Universidade Estadual do Ceará – UECE e da Universidade Federal do Ceará – UFC. Na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UFC a busca por “Projeto Professor Diretor de Turma”, “Professor Diretor de Turma” e “Diretor de Turma” não apresentou qualquer resultado positivo. Já no sítio do PPGE da UECE encontrei uma dissertação que guarda estreita relação com a minha temática, pois aborda, objetivamente, o PPDT. De autoria de Maria Cleide da Silva Ribeiro Leite, sob orientação da prof.^a Dr^a Maria Socorro Lucena Lima, intitulada “A formação contínua do professor diretor de turma no contexto das reformas do ensino médio”, essa dissertação trata do

processo de formação contínua dos professores do Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT), no contexto das reformas do Ensino Médio na Escola Almir Pinto, em Aracoiaba-CE, problematizando conquistas, limites e desafios vivenciados pelos professores no seu percurso formativo. (LEITE, 2015).

Após todo esse percurso de busca, resolvi resgatar os achados da pesquisa realizada no Google Acadêmico. Foram encontrados quatorze artigos, treze dissertações e quatro apresentações orais, totalizando 31 resultados para as buscas por “Projeto Professor Diretor de Turma”, “Professor Diretor de Turma” e “Diretor de Turma”. Embora a maior parte dessa produção refira-se à realidade

portuguesa, foram destacados: uma dissertação, sete artigos e duas apresentações abordando a experiência cearense do PPDT, conforme explicitado a seguir.

Quadro 5 - Trabalhos encontrados no Google Acadêmico, que abordam o PPDT no Ceará

TÍTULO	AUTOR	MODALIDADE / Local	ANO
A gestão do projeto professor diretor de turma: a experiência da escola estadual de educação profissional Júlio França em Bela Cruz (CE)	COSTA, Daniel Carlos da	Dissertação Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora	2014
Rendimento escolar e formação humana - uma análise do Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT)	SOUSA, Thatiane Fernandes de	Artigo 14º Congresso de História da Educação no Ceará (Crato-CE)	2015
O Diretor de Turma e a proposta de gestão curricular na escola cearense	SILVA, Gilmar Dantas da; FARIAS, Isabel Maria Sabino de	Artigo Revista de Administração Educacional, v.1, n.1, p.56-67, jan.-jun., 2014 (Recife-PE)	2014
Professor Diretor de Turma: uma experiência educacional brasileira inspirada na educação portuguesa	LIMA, Vagna Brito de	Artigo Revista Espaço do Currículo, v.7, n.2 (UFPB)	2014

Práticas disciplinares: um olhar sociológico do Projeto Professor Diretor de Turma no município de Caririaçu- CE	OLIVEIRA, Edilio Quintino de; CORDEIRO, Maria Paula Jacinto	Artigo Anais do IV Encontro Universitário da UFC no Cariri (Juazeiro do Norte – CE)	2012
A gestão na escola de educação profissional integrada no Ceará: análise do modelo gerencial de resultados	SILVÉRIO, Renata Abreu ALBUQUERQUE, Francisco Carlos Araújo	Artigo IV FIPED – Fórum Internacional de Pedagogia (Parnaíba - PI)	2012
O Professor Diretor de Turma como mediador do processo de ensino-aprendizagem	TAVARES, Andrevaldo Glaudson Pereira	Artigo Revista Pedagógica UNOCHAPECÓ, ano 14, n.27, v.02, jul./dez., 2011, p.445-465	2011
O Projeto Diretor de Turma no Ceará, dois anos depois	LEITE, Haidé Eunice G. F.; CHAVES, Maria Luíza B.	Artigo XXIV Simpósio Brasileiro e III Congresso Interamericano de Política e Administração da Educação (Vitória – ES)	2009
O PPDT e a sua importância para o desenvolvimento do aluno	GOMES, Karine Moreira e FERRAZ, Cyntia Kelly de Sousa	Apresentação Rede Professor Aprendiz (SEDUC-CE)	2013

Projeto Professor Diretor de Turma: desafios e possibilidades (um estudo de caso)	OLIVEIRA, Sandra Maria Coelho de	Apresentação Rede Professor Aprendiz (SEDUC-CE)	2011
---	----------------------------------	--	------

Fonte: elaboração própria, a partir de resultados encontrados na busca (2015).

Da leitura desses dez trabalhos constatei que quatro deles têm um pouco mais de proximidade com meu objeto de estudo: a dissertação (COSTA, 2014), por trazer referência à função mediadora do PDT; e os artigos: de Silva e Farias (2014), no tocante à coordenação de pares realizada pelo PDT; de Lima (2014), pela análise do perfil do PDT; e de Leite e Chaves (2010), pelo levantamento de dados.

Os demais, apesar de se referirem ao Projeto Professor Diretor de Turma, não guardam estreita relação com meu objeto de pesquisa, devido a diferentes categorias de análise utilizadas.

Por fim, após colher sugestões no grupo de estudo e pesquisa coordenado por meu orientador, resolvi empreender nova busca no Portal Periódicos CAPES, utilizando os descritores “mediação pedagógica”, “professor mediador” e, uma vez mais, “diretor de turma”, obtendo os seguintes resultados:

Quadro 6 - Trabalhos encontrados no Portal Periódicos CAPES

DESCRITORES	TOTAL GERAL	REVISADO POR PARES		REFINADO POR TÓPICO	
		QUANT.	%	QUANT.	%
Mediação Pedagógica	83	36	43,37	5	13,89
“Mediação Pedagógica”	31	7	22,58	5	71,43
Professor Mediador	57	27	43,37	-	-
“Professor Mediador”	5	-	-	-	-
Diretor de Turma	1	-	-	-	-

Fonte: elaboração própria, a partir de resultados encontrados na busca (2015).

Professor Mediador não está “refinado por tópico” porque esta possibilidade não se apresentou. “Professor Mediador” e Diretor de Turma apresentaram poucos trabalhos, por isso não houve necessidade de refinamento dos resultados. “Diretor de Turma” não está listado porque apresentou o mesmo resultado que Diretor de Turma.

Destes novos resultados foram selecionados dois artigos que apresentavam proximidade com meu objeto, abaixo detalhados.

Quadro 7 - Trabalhos encontrados no Portal Periódicos CAPES, selecionados por proximidade com o objeto de estudo e indexados aos descritores

AUTOR	TÍTULO	PERIÓDICO/Ano	DESCRITOR
BOAVISTA, Clara; SOUSA, Óscar de	O diretor de turma: perfil e competências	Revista Lusófona de Educação, n.23, março de 2013.	Diretor de Turma
RAAB, Yeda Stada; DIAS, Camila Santos	Mediação de conflito na escola: possibilidade para o desenvolvimento moral?	Educação: Teoria e Prática, v.25, n.49, 2015	Professor Mediador

Fonte: elaboração própria, a partir de resultados encontrados na busca (2015).

Neste ponto da caminhada, decidi que o processo de busca deveria ser encerrado, de modo que fosse possível avançar para a análise mais detalhada do material coletado e, assim, identificar convergências e divergências quanto à minha questão.

O quadro a seguir permite uma melhor identificação dos trabalhos selecionados para análise.

Quadro 8 - Trabalhos selecionados para análise

AUTOR	TÍTULO	TIPO	LOCALIZAÇÃO
-------	--------	------	-------------

			DATA
LEITE, Maria Cleide da Silva Ribeiro	A formação contínua do professor diretor de turma no contexto das reformas do ensino médio	Dissertação	Sítio do PPGE UECE 2015
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 (CE)	Dissertação	Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora 2014
SILVA, Gilmar Dantas da; FARIAS, Isabel Maria Sabino de	O Diretor de Turma e a proposta de gestão curricular na escola cearense	Artigo	Revista de Administração Educacional, v.1, n.1, p.56-67, jan.-jun., 2014 (Recife-PE)
LIMA, Vagna Brito de	Professor Diretor de Turma: uma experiência educacional brasileira inspirada na educação portuguesa	Artigo	Espaço do Currículo, v.7, n.2 (UFPB) 2014
BOAVISTA, Clara; SOUSA, Óscar de	O diretor de turma: perfil e competências	Artigo	Revista Lusófona de Educação, n.23 Março de 2013
LEITE, Haidé Eunice G. F.; CHAVES, Maria Luíza B.	O Projeto Diretor de Turma no Ceará, dois anos depois	Apresentação	XXIV Simpósio Brasileiro e III Congresso Interamericano de Política e Administração da Educação (Vitória-ES) 2009

Fonte: elaboração própria, a partir de resultados encontrados na busca (2015).

Dos trabalhos selecionados, o que guarda maior proximidade com nossa temática é o de Leite (2015, p. 16), que apresentou como objetivo geral “compreender o processo de construção da formação contínua do professor diretor de turma”. Este objetivo geral desdobrou-se nos seguintes objetivos específicos:

investigar os fundamentos teóricos e os saberes da prática do processo de formação contínua do Professor Diretor de Turma; analisar o contexto das reformas do ensino médio e sua implicação na implantação do Projeto

Professor Diretor de Turma; identificar as condições de formação e de trabalho do Professor Diretor de Turma; refletir sobre a formação específica e a vivência prática do professor Diretor de Turma. (LEITE, 2015, p. 16).

Dentre esses objetivos, guarda estreita relação com minha pesquisa o relativo aos fundamentos teóricos e os saberes da prática do processo de formação contínua do Professor Diretor de Turma. Todavia, minha abordagem traz o diferencial de buscar **compreender os constituintes da prática do Professor Diretor de Turma na sua relação com uma práxis de mediação pedagógica no contexto de uma escola cidadã**. Ou seja, pretendo ir além do que se convencionou como formação contínua, utilizando o conceito de *formação na práxis*, como categoria interpretativa, além de destacar o papel de mediador pedagógico exercido pelo Professor Diretor de Turma. Não obstante, pude perceber que alguns pontos de intersecção entre as duas pesquisas permitirão enriquecer a discussão sobre a temática em foco.

Do segundo trabalho selecionado (COSTA, 2014), ressalto a compreensão expressa pelo autor de que o Professor Diretor de Turma tem uma função mediadora dentro da escola. Contudo, seu objetivo é a análise da gestão do Projeto Professor Diretor de Turma, a partir da realidade da Escola Estadual de Educação Profissional Júlio França, localizada no município de Bela Cruz (CE), tendo por foco a mediação do processo de ensino e de aprendizagem, inclusive propondo um Plano de Ação Educacional a ser implementado na escola, bem como apresentando sugestões de melhoria para as coordenações regional e estadual do PPDT, concernentes à estrutura, à operacionalização e à gestão, visando à consolidação do Projeto Professor Diretor de Turma como uma política educacional sustentável. Destaque-se a apresentação da gênese do diretor de turma, que permite compreender o processo desenvolvido até que se chegue à formatação que foi apresentada no XVIII Encontro da ANPAE – Seção Ceará, em 2007, que possibilitou a implantação do Projeto Professor Diretor de Turma, em 2008, pela Secretaria de Educação Básica do Estado do Ceará.

O artigo de Silva e Farias (2014), terceiro trabalho elencado dentre os encontrados no processo de busca, enfatiza a função mediadora desenvolvida pelo Professor Diretor de Turma, mas direciona seu foco para “o papel de agente da integração curricular ao coordenar as atividades do grupo de professores que

leccionam à turma sob sua direção” (p. 57). Ainda assim, recorto a análise feita sobre o contexto em que nasce a experiência do Professor Diretor de Turma, tanto em solo português como no Ceará, bem como o delineamento do papel coordenativo entre pares exercido pelo Professor Diretor de Turma.

Em seguida, temos o artigo de Lima (2014) – também elencado por Leite (2015, p. 79), no delineamento do seu Estado da Questão –, que objetiva “analisar o perfil do professor diretor de turma, comparando com aproximações e distanciamentos com o cargo no sistema educacional português” (LIMA, 2014, p. 326), a partir de investigação realizada na 6ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (6ª CREDE), localizada no município de Sobral (CE). O estudo ressalta a importância do Professor Diretor de Turma tanto no contexto português como no cearense, principalmente sua ação de “acompanhamento permanente da frequência escolar individualizada, realizando intervenções imediatas com o objetivo precípuo de garantir a permanência do aluno na perspectiva de combater o abandono e a reprovação” (LIMA, 2014, p. 334) e conclui

que o diretor de turma realiza um trabalho de interação escola e família, incentiva seus pares para o trabalho pedagógico cooperativo, enfim o professor diretor de turma assume um papel importante na mobilização de estratégias significativas para o desenvolvimento da aprendizagem. (LIMA, 2014, p. 334).

Como ponto de aproximação de minha pesquisa, destaco a conclusão de que o trabalho do Professor Diretor de Turma incentiva os demais professores ao trabalho pedagógico cooperativo.

O quinto trabalho destacado é o artigo de BOAVISTA e SOUSA (2013) que aborda o perfil e competências próprias do Diretor de Turma nas escolas portuguesas. Embora construído em um contexto notadamente diverso daquele em que se vai desenvolver minha pesquisa, a seleção deste trabalho deu-se, principalmente, pela contribuição que trará na percepção do Professor Diretor de Turma como um mediador pedagógico, isto é, um agente pedagógico

posicionado numa estrutura pedagógica de gestão intermédia da escola, particularmente centrado nos alunos e na gestão dos mesmos, especializado na organização de um trabalho cooperativo entre os diferentes professores da turma que dirige, em benefício do desenvolvimento intelectual e pessoal destes discentes. O Diretor de Turma constitui uma peça fundamental na relação interna entre o grupo – turma e o grupo – professores, bem como na relação externa que estabelece com os encarregados de educação. (p. 80).

O foco de minha pesquisa é justamente a relação interna estabelecida entre o Professor Diretor de Turma e seus pares, na perspectiva de uma *práxis* de mediação pedagógica.

Finalmente, o trabalho de Leite e Chaves (2009), apresenta a trajetória do Projeto Professor Diretor de Turma no Ceará, após dois anos de sua implantação. As autoras iniciam apresentando um retrospecto sobre o processo de desenvolvimento do PPDT, ao qual denominam “o estado da arte”, inclusive com menção à figura da mestra de sala, existentes em escolas particulares europeias (principalmente em Portugal) mantidas por ordens religiosas e que desempenhavam papel de articulação semelhante ao do Diretor de Turma. Em seguida, delineiam a função do Professor Diretor de Turma, apresentando suas atribuições. O artigo prossegue com o passo a passo da implantação do Projeto Professor Diretor de Turma, concluindo com os resultados até então obtidos nas escolas que iniciaram o PPDT. Seu destaque é devido ao fato de que a elaboração e a implantação do Projeto Professor de Turma no Ceará contaram com a participação das autoras, que sintetizaram os primeiros dois anos da experiência.

Assim, após a leitura e análise dos trabalhos elencados como de maior proximidade ao meu objeto de pesquisa, posso perceber que a minha questão ainda não se encontra totalmente contemplada no estudo da temática “professor diretor de turma”. Dessa forma, espero, com a conclusão da pesquisa, poder contribuir para o enriquecimento das análises e do debate acerca do PPDT, uma experiência desenvolvida há sete anos pela Secretaria da Educação Básica do Estado do Ceará.

4.2. REFERENCIAL TEÓRICO

“Nenhum homem consegue se elevar acima da mediocridade, se não souber capitalizar e usar a experiência dos outros.”

(J. Paul Gety)

Conforme já explicitado anteriormente, ao longo da pesquisa serão utilizadas as seguintes categorias de análise: formação na *práxis*, saberes docentes da experiência, práticas pedagógicas, mediação pedagógica e reflexividade.

O trabalho com estas categorias está fundamentado em autores como Maurice Tardif, Jacques Therrien, Paulo Freire, Alain Coulon, José Pedro Bouffleur, dentre outros.

Na conclusão de *A Pedagogia* (2010), Gauthier e Tardif apresentam sucintamente a trajetória da pedagogia, desde a Grécia Antiga aos nossos dias, ressaltando que a evolução da pedagogia apresenta-se marcada por quatro grandes momentos, correspondentes a períodos fundamentais, cada qual dominado por uma aguda crise das ideias e das práticas estabelecidas: o surgimento da função docente com os sofistas, passando pela criação da escola na Idade Média e a emergência das doutrinas humanistas do Renascimento; o nascimento da pedagogia, no século XVII; o despontar da pedagogia nova, entre o final do século XIX e o início do século XX (porém, a partir das ideias de Rousseau, século XVIII); a pedagogia do futuro, no alvorecer do século XXI. Ao iniciarem esse percurso, Guathier e Tardif (2010, p. 476) distinguem educação e ensino. A educação, enquanto transmissão de uma tradição, costumes, maneiras de ver e de fazer, é uma prática social que antecede o ensino. Fundamentando-se em Jaeger (em “Paidéia: a formação do homem grego”), Tardif (2002, p. 151) afirma que a educação

é a ação que o ser humano exerce voluntária e conscientemente sobre si mesmo ou sobre outro ser humano a fim de se formar ou de formá-lo em função de certas representações de sua própria ação e da natureza, dos modos e consequências dessa ação.

Não se restringindo a essa definição baseada na concepção grega clássica, o pedagogo canadense evoca Max Weber (especificamente em “A ética protestante e o espírito do capitalismo”) para também defender que a educação

se trata de uma atividade racional ou racionalizada, isto é, de uma atividade baseada num saber que dá aos atores razões para agir tal como o fazem, tendo em vista a realização de certas finalidades. (TARDIF, 2002, p. 151).

Quanto ao ensino, Tardif pontua “*que ensinar é desencadear um programa de interações com um grupo de alunos, a fim de atingir determinados objetivos educativos relativos à aprendizagem de conhecimentos e à socialização.*” (TARDIF, 2002, p. 118. Grifo do autor).

Feita essa distinção entre educação e ensino, Guathier e Tardif (2010, p. 476) asseveram: “Mas, se todas as sociedades educam, nem todas ensinam, necessariamente”.

Ao tratar da contemporaneidade, Gauthier e Tardif (2010, p. 476) indagam:

Mas em que ponto da trajetória estamos agora? Quais os saberes e o saber-fazer pedagógico que devemos dominar para ensinar? Como conceber a profissão neste início de milênio?

A pedagogia tradicional foi confrontada pela pedagogia nova. Esta, por sua vez, apresenta-se em confronto consigo mesma, através de duas vertentes, ambas passíveis de críticas. Os dois pesquisadores canadenses apontam o caminho: “Hoje, uma terceira via pedagógica se desenha cada vez mais nitidamente, querendo superar as duas precedentes, concebendo o papel do docente como o de um **profissional da intervenção pedagógica.**” (GAUTHIER e TARDIF, 2010, p. 481; destaque dos autores). Esse profissional carrega consigo saberes que o habilitam a avaliar e decidir sobre a ação pedagógica mais adequada a cada situação que se apresenta em sua prática diária. A ordem pedagógica não pertence mais ao plano divino, tampouco está dada apenas pela ciência, é necessário construí-la. Para tanto, o pedagogo deve agir fundamentado em vários saberes, destacando-se: a) o saber disciplinar – o domínio do conteúdo da disciplina que leciona; b) o saber curricular – o conhecimento do programa estabelecido para a escola; c) o saber da experiência – proveniente de suas tentativas ao longo de sua carreira docente; d) o saber da ação pedagógica – decorrente do saber da experiência que passou pelo crivo da validação científica; e) o saber da cultura profissional – conjunto de conhecimentos sobre o sistema escolar, seus segmentos; f) o saber da cultura geral – conhecimentos gerais que são utilizados como elementos de compreensão e transformação da realidade; g) o saber da tradição pedagógica – composto pela mistura da pedagogia tradicional com experiências inovadoras, traz marcas da infância do pedagogo, de suas experiências escolares enquanto aluno e também do cotidiano das escolas atuais.

Alicerçado nesses múltiplos saberes, o docente/profissional do futuro pode julgar e decidir qual o procedimento mais adequado na condução de sua ação pedagógica.

Já na introdução de “Saberes docentes & formação profissional”, Tardif (2002, p.9) inicia com uma amostra de indagações que em muito ajudaram na formulação dos objetivos deste projeto de pesquisa:

Quais são os saberes que servem de base ao ofício de professor? Noutras palavras, quais são os conhecimentos, o saber-fazer, as competências e as habilidades que os professores mobilizam diariamente, nas salas de aula e nas escolas, a fim de realizar concretamente as suas tarefas? Qual é a natureza desses saberes? [...] Todos esses saberes são de caráter estritamente cognitivo ou de caráter discursivo? [...] Como esses saberes são adquiridos?

Por sua vez, na apresentação da coleção *Educação: Experiência e Sentido*, Jorge Larrosa e Walter Kohan (2015, p. 5) afirmam que o que dá sentido à educação é a experiência e não a verdade, pois, afinal, “educamos para transformar o que sabemos, não para transmitir o já sabido” e, assim, “deixarmos de ser o que somos, para ser outra coisa para além do que vimos sendo”. Este parece ser um desafio constante do professor que assume a função de Diretor de Turma: ser outra coisa além do que vinha sendo. Isso acontece quando ele percebe que precisa transcender o que fora até então enquanto professor de uma disciplina específica, onde deveria dominar, principalmente, os saberes próprios de sua área de formação e os saberes da prática pedagógica e da didática. Ao assumir o papel de PDT, esse professor percebe que a nova função exige-lhe conhecimentos que vão além do domínio da matéria e da técnica e que ele não passou por uma formação específica que o habilitasse a responder tempestivamente e com precisão as questões e desafios que lhe são postos.

Por experiência própria, sei que a atuação do PDT vai além da sala de aula, da transmissão dos saberes específicos de uma disciplina, do domínio da didática, pois o Professor Diretor de Turma trata também de questões relativas ao relacionamento família-escola, aos projetos de vida dos educandos, às relações interpessoais entre professores e alunos, e até mesmo das relações pedagógicas entre os professores que lecionam na turma em que ele é diretor. Podemos afirmar que o PDT é o gestor da sala de aula, composta pelos educandos, os demais professores da turma (seus pares) e ele mesmo, em constante interação com as outras salas de aula, com o núcleo gestor e os quadros técnico e administrativo da escola, e ainda com as famílias dos educandos. Ou seja, é uma função que

exige competências de gestão, de coordenação, de comunicação, de relacionamento interpessoal, entre outras. Pela sua importância, é um cargo a merecer reflexão em torno da definição de um perfil e uma formação específica e adequada dos professores que o exercem. (ZENHAS, 2006).

Todavia, essa formação específica inexistente no campo da formalidade institucionalizada; ela dá-se na prática cotidiana, na forma que Paulo Freire (2004) definiu como “um fazer permanente, que se refaz constantemente na ação”. Ou numa formação contínua, como registra Therrien (2011, p. 50):

Após décadas de experiência docente na pesquisa e no ensino, posso afirmar com toda convicção que sou o que sou não tanto pelos meus diplomas de formação e meus mestres que foram muito importantes, mas em grande parte pelas experiências de docência que vivenciei que se tornaram aprendizagens significativas de formação contínua para o ensino graças à reflexão crítica que pude desenvolver junto aos meus alunos e colegas também aprendizes.

Cabe ao Professor Diretor de Turma tornar-se um educador de si mesmo, entendendo-se educação como sendo “o processo de construção e reconstrução criativa do sujeito e do mundo social onde convive” (THERRIEN, 2014, p. 10).

Recorrendo novamente a Paulo Freire (1993, p. 27), podemos aplicar ao trabalho do Professor Diretor de Turma, analogamente, suas observações sobre o ato de ensinar:

O fato, porém, de que ensinar ensina o ensinante a ensinar um certo conteúdo não deve significar, de modo algum, que o ensinante se aventure a ensinar sem competência para fazê-lo. Não o autoriza a ensinar o que não sabe. A responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente. Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes. Sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer uma formação permanente do ensinante. Formação que se funda na análise crítica de sua prática.

Assim como o “ensinar ensina o ensinante a ensinar”, o labor diário do PDT ensina-o a agir conforme as atribuições da função. Mas isso só não basta; é preciso que ele assuma a “responsabilidade ética, política e profissional” de formar-se na prática e pela prática. E mais: de pensar criticamente sobre essa prática, de modo a transformá-la, pela reflexividade, em uma *práxis*.

A educação constitui-se como uma ação social, uma interação entre sujeitos. Esta ação é movida por uma racionalidade prática que, segundo Therrien (2014, p. 2), refere-se “ao modo como todo sujeito munido de razão identifica e articula seus conhecimentos e saberes para tomar decisões de ação, tendo assim condições de justificar os motivos que o levam a agir”. Para esse autor, a concepção de racionalidade encontra-se fundamentada, principalmente, em Habermas, que a tipifica em racionalidade cognitivo instrumental, ou estratégica, e racionalidade

comunicativa. Boufleuer (2001, p. 16), indica que a racionalidade instrumental deve restringir-se ao campo da integração sistêmica, enquanto a racionalidade comunicativa deve impor-se no âmbito da integração social, pois está entranhada nos processos de reprodução simbólica do mundo da vida. Esses modelos de racionalidade remetem-nos às duas relações primordiais que envolvem o ser humano em seu agir: “as relações com a natureza e as relações com os outros homens.” (BOUFLEUER, 2001, p. 27). Fundamentando-se em Manfredo de Oliveira, Boufleuer (2001, p. 27) explica que “com a natureza a relação é de conhecimento e de domínio; com os outros homens a relação tem a característica básica de uma interação simbolicamente mediada”.

Retomando a perspectiva da ação pedagógica, tem-se que quando essa ação social, essa interação entre sujeitos conduzida por uma racionalidade prática é submetida a um processo de reflexão que a retroalimente e a transforme, evidencia-se a *práxis*.

Como bem enfatiza Therrien (2014, p. 5)

Em contexto de prática, o hábito reflexivo do professor pesquisador de sua *práxis* viabiliza a articulação de referenciais teórico-metodológicos [...] junto aos seus saberes experienciais de mediador de aprendizagem através de uma reflexividade crítica e transformadora.

A reflexividade, articulada com os saberes da experiência, ou seja, com os saberes desenvolvidos pelos professores a partir de seu trabalho cotidiano, que advêm da experiência e são validados por ela (TARDIF, 2002), permite que se delineie a função mediadora do Professor Diretor de Turma em suas diversas nuances: mediador das relações escola-família, aluno-professor, aluno-direção, professor-professor. Tentarei focar especificamente esta última, pelo prisma da interação entre intersubjetividades em contexto de dialogicidade, permeada pela razão comunicativa.

Para melhor compreender a função mediadora do Professor Diretor de Turma, há que se destacar as categorias constituintes da formação do educador/professor/mediador, conforme afirma Therrien (2014, p. 5): “a ONTOLOGIA que configura o campo da Educação; a EPISTEMOLOGIA constituinte da Pedagogia e suas delimitações no Currículo; a PRÁXIS constituinte da Ação Pedagógica da mediação do professor educador” (destaques do autor).

O conceito de ontologia pertence ao campo da Filosofia e pode ser entendido como “o estudo do ser e seu sentido na sua totalidade, considerando suas múltiplas determinações” (TERRIEN, 2014, p. 6). Na educação, a reflexão ontológica dá-se sobre o ser cognoscente, o sujeito do conhecimento, aquele que através de uma ação social - a educação - busca compreender o mundo da vida em sua totalidade e complexidade.

Por epistemologia compreende-se a reflexão filosófica sobre o conhecimento, mais especificamente, a ciência moderna, seu método, sua lógica, seu *modus operandi*. Voltada à Pedagogia, a análise epistemológica permitirá compreender as bases em que se assentam os processos educacionais, materializados em propostas curriculares de formação de sujeitos.

Por *práxis* denomina-se a reflexão crítica de uma ação situada, de modo tal que a retroalimente e a transforme. A reflexividade crítica sobre a ação educativa e pedagógica conduz à percepção da relação entre pedagogia e didática, uma relação entre teoria e prática que deve ser compreendida em sua natureza dialética. Em *Pedagogia da Autonomia*, Paulo Freire (2004, p. 39) afirma que

na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela “aproximá-lo” ao máximo.

É sobre este tripé – ontologia, epistemologia, práxis – que se deve apoiar a formação do educador/professor/mediador.

O pilar ontológico refere-se à Educação, “um fenômeno cuja complexidade e abrangência constituem um construto teórico de definição abrangente referente a um fenômeno com embasamento empírico.” (TERRIEN, 2014, p. 9).

O pilar epistemológico abriga a Pedagogia como campo científico que inclui o currículo e seus fundamentos.

O pilar metodológico

“põe em foco a integração teoria e prática em vista a uma práxis. [...] Neste pilar situamos o encontro das teorias emanadas do currículo junto às concepções teóricas que fundamentam as abordagens pedagógicas da didática, ou seja, da ação educativa realizada em contexto ‘situado’ e prático de ensino/aprendizagem.” (TERRIEN, 2014, p. 9).

Referindo-se especificamente à formação do Professor Diretor de Turma, pretende-se compreender, pela pesquisa, como esta se faz cotidianamente, na interação que o PDT, enquanto sujeito pedagógico, mantém com os segmentos que constituem o ambiente escolar.

Reafirmo que os saberes pedagógicos são produzidos na ação, na prática, aqui tomada numa perspectiva de *práxis*, ou seja, de relação entre teoria e prática. Ademais, como afirma Freire (1981, p. 14),

o que se deve opor à prática não é a teoria, de que é inseparável, mas o blá-blá-blá ou o falso pensar. Assim como não é possível identificar teoria como verbalismo, tampouco o é identificar prática com ativismo. Ao verbalismo falta a ação; ao ativismo, a reflexão crítica sobre a ação.

Isto significa uma superação dialética da dicotomia que se tenta estabelecer entre teoria e prática. De fato, como pontuam Tozetto & Gomes (2009, p.186),

faz-se necessário superar a linearidade mecânica posta frente ao conhecimento teórico e ao conhecimento prático. Romper com a dicotomia teoria/prática, e tratar o conhecimento como fonte de recursos intelectuais que subsidiam a ação docente em todos os momentos da prática pedagógica. A reflexão não é um processo mecânico, implica em constante movimento e transformação.

Sob esta mesma perspectiva, ao discorrer sobre os dilemas da racionalidade da prática docente, Therrien apresenta a dicotomia entre tecnicismo científico e formação pedagógica, verificada nos cursos de formação de professores. Diz-nos ele:

De um lado os nossos formadores de formadores, docentes universitários competentes nas suas áreas disciplinares específicas e nos seus laboratórios, conduzem os processos formativos com o predomínio da racionalidade da ciência normativa e instrumental, alheios ao olhar pedagógico dos processos de ensino-aprendizagem. Do outro lado, muitas vezes nossos cursos de pedagogia formam sujeitos em base a uma racionalidade que não concilia harmoniosamente as dimensões de instrução e de formação do ato educativo, dicotomizando formação para autonomia profissional e formação para cidadania. (THERRIEN, 2006, p. 3-4).

Tenho percebido, ao longo de minha vivência como professor de uma escola pública de Ensino Médio, que muitos professores - principalmente aqueles que lecionam as disciplinas da área de ciências da natureza e matemática - percebem-se como responsáveis pela instrução dos jovens educandos, naquilo que é próprio das ciências nas quais foram formados; por outro lado, entendem que a formação para a cidadania é função dos professores das disciplinas da área de

ciências humanas e que a educação, enquanto atividade transmissora de valores morais, cívicos e culturais, é obrigação da família. Quando alguns desses professores assumem a função de PDT e têm que ministrar a disciplina “Formação para a Cidadania”, muitas vezes encontram dificuldades em lidar com a proposta formativa do projeto, não sendo incomum a utilização da carga horária dessa disciplina para aprofundamento dos conteúdos de sua “disciplina científica”. Dessa forma, reproduz-se na escola a dicotomia apresentada por Therrien.

Contudo, não é prudente nem salutar conformar-se a esta realidade, por isso encampo as indagações de Therrien (2006, p. 4):

Até que ponto a dialética da vida nos permite sonhar numa racionalidade pedagógica capaz de viabilizar uma postura de conciliação, de entendimento, de dialogicidade geradora de emancipação superando os antagonismos do cotidiano e suas consequências absurdas? Para nós, profissionais da educação, que racionalidade pedagógica seria capaz de sustentar uma práxis educativa que abra caminhos de aprendizagem à vida num mundo socialmente emancipado?

A resposta a esses questionamentos passa pela epistemologia da prática, ou seja, pela “análise do conjunto de saberes oriundos tanto de teorias científicas do campo da educação, como da experiência profissional situada, com reflexividade crítica, dialógica e ética de sujeitos comprometidos no trabalho pedagógico” (THERRIEN, 2006, p. 11). Tardif (2012, p. 255) também alude a uma epistemologia da prática profissional, definindo-a como “o estudo do *conjunto* dos saberes utilizados *realmente* pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas.” (*destaques do autor*).

Nessa linha de raciocínio pode-se abordar novamente a concepção de racionalidade pedagógica. Conforme Therrien (2012), a racionalidade pedagógica em uma prática reflexiva crítica objetiva consiste em dar sentido e direcionamento à prática docente, fazendo com que o educador seja capaz de reconhecer o espaço tanto da objetividade do saber científico, quanto da subjetividade da consciência. Esta racionalidade “reconhece que o espaço da vida do mundo ultrapassa a subjetividade de uma consciência fechada sobre si mesma, bem como a objetividade de uma razão externa ao sujeito.” (THERRIEN, 2012, p. 10). A racionalidade pedagógica pode, ainda, ser definida “como concepção ou conjunto de saberes que o professor constrói e articula continuamente acerca das categorias centrais do seu trabalho docente.” (CARVALHO e THERRIEN, 2009, p. 2). Para

esses autores, a partir dessa definição, a racionalidade pedagógica sinaliza a epistemologia da prática.

A racionalidade pedagógica, ainda sob o prisma de Therrien (2012, p. 7), encontra antecedentes em Paulo Freire – “uma racionalidade que ‘permite’ a leitura e a escrita do mundo junto a outros sujeitos” – e em Habermas – “uma racionalidade ampla que supõe e viabiliza a comunicação intersubjetiva, dialógica, como modo de entendimento pela ‘linguagem’ na coordenação das ações, seja nos contextos da sala de aula ou nos espaços diversos da vida cotidiana”.

É do pensamento de Habermas que vem a matriz fundante da racionalidade pedagógica: a razão comunicativa, interativa e argumentativa. A integração desses fatores é possível pelo uso de uma linguagem que torna possível a existência de uma dialogicidade intersubjetiva, aberta e crítica (THERRIEN, 2012, p. 7).

Comentando Habermas, Casagrande (2009, p. 55) registra que “a racionalidade comunicativa consiste num modelo amplo de racionalidade que ultrapassa a dimensão cognitiva e instrumental, incluindo o aspecto prático das relações e das interações entre sujeitos”.

Nesse sentido, Paulo Freire (2004, p. 38) defende que “não há inteligibilidade que não seja comunicação e intercomunicação e que não se funde na dialogicidade”.

Em outro momento, Therrien (2006, p.8) já havia defendido que “a racionalidade pedagógica é inconcebível fora do contexto da epistemologia da prática”.

Ao abordar “os saberes da racionalidade pedagógica na sociedade contemporânea”, Therrien (2006) afirma que se tomarmos a epistemologia da prática como princípio de formação dos profissionais da educação, propiciaremos condições para o estabelecimento de novos horizontes de emancipação humana e social.

Aproximando essas reflexões do meu projeto de pesquisa, entendo que, ao investigar as mediações pedagógicas que se estabelecem entre o Professor Diretor de Turma e os demais segmentos que compõem a comunidade escolar, devo tentar identificar se o PDT conduz-se por uma racionalidade pedagógica fundada na razão comunicativa, que lhe permita um exercício contínuo de

reflexividade sobre sua própria prática, ou seja, se ele se constitui como um sujeito da práxis.

Entendo que a prática do Professor Diretor de Turma é formada por um conjunto complexo e multifatorial, caracterizando-se como uma prática pedagógica, mesmo quando ele não está lecionando sua disciplina específica ou a “Formação para a Cidadania”. Esta caracterização fundamenta-se no conceito apresentado por Franco (2012, p. 154):

Reafirmando o conceito de práticas pedagógicas, considero-as práticas que se organizam intencionalmente para atender a determinadas expectativas educacionais solicitadas/requeridas por dada comunidade social.

Para essa autora, as práticas pedagógicas deparam-se, em seu processo de construção, com um dilema: sua representatividade e seu valor são oriundos ou de pactos sociais, ou de negociações, ou de deliberações com um coletivo, ou seja, “elas se organizam e se desenvolvem por adesão, por negociação ou ainda por imposição.” (FRANCO, 2012, p. 154).

Pensando em âmbito macro, tipificando o Projeto Professor Diretor de Turma como expressão de uma prática pedagógica, sua implantação deu-se, num primeiro momento, nas escolas estaduais de educação profissional, por imposição da SEDUC. Posteriormente, nas escolas regulares, a participação no PPDT deu-se por adesão de cada escola. Da mesma forma, a participação do professor dá-se sempre por adesão, não lhe podendo ser imposta a função.

Em um sentido micro, tomando o Professor Diretor de Turma como sujeito pedagógico, pode-se observar que sua prática insere-se no dilema citado por Franco. A ação pedagógica do PDT, como já referido, extrapola os limites da sala de aula e dos processos de ensino e de aprendizagem, estando submetida a momentos de adesão ou de negociação ou de imposição. Por isso, faz-se necessário “que as práticas pedagógicas explicitem sua intencionalidade e dialoguem com os coletivos sobre os quais atua.” (FRANCO, 2012, p. 156).

Referindo-se ainda às práticas pedagógicas, Franco (2012, p. 156) afirma que estas “só podem ser percebidas e compreendidas na perspectiva da totalidade”, pois envolvem decisões, estratégias, princípios, ideologias etc.

Focando novamente no Professor Diretor de Turma como sujeito pedagógico que atua como mediador nas relações entre os vários segmentos da

comunidade escolar, não se pode esquecer que o PDT também leciona uma disciplina específica com base em sua formação acadêmica, ou seja, ele também é um mediador dos processos de ensino e de aprendizagem, ele também possui uma prática docente, em várias salas de aula, principalmente e obrigatoriamente, naquela em que é diretor de turma e, necessariamente, interage com seus pares inclusive em questões que podem implicar em discutir práticas docentes.

Ao pontuar essa dupla atuação do Professor Diretor de Turma trago um questionamento que Franco diz ser recorrente por ocasião de cursos e palestras que profere: toda prática docente pode ser tida como uma prática pedagógica?

Para melhor construir uma resposta, há que se definir prática docente. Therrien e Souza (2000, p. 2) concebem a prática docente “como gestão pedagógica da sala de aula que se manifesta em gestão (dos conteúdos e) das atividades curriculares e gestão (da sala de aula) do tempo, do espaço e das interações”.

Já Franco (2012, p. 160) enfatiza que a

“prática docente é prática pedagógica quando esta se insere na intencionalidade prevista para sua ação”. E mais: “as práticas pedagógicas e as práticas docentes se estruturam em relações dialéticas pautadas pelas mediações entre totalidade e particularidade”. (FRANCO, 2012, p. 162).

Assim, quando um professor se encontra imbuído de sua responsabilidade social, compromete-se e implica-se coletivamente no projeto político-pedagógico da escola, acreditando que seu trabalho impacta na vida dos educandos, pode-se concluir que esse professor possui uma prática docente pedagogicamente fundamentada (FRANCO, 2012, p. 160).

Essa é outra premissa, advinda de minha vivência como Professor Diretor de Turma, que se apresentou na elaboração do projeto de pesquisa: a função necessita de professores imbuídos de sua responsabilidade social, comprometidos com o Projeto Político-Pedagógico da escola, crédulos de que seu trabalho impacta na vida dos educandos.

Esses são os autores que me forneceram a base de sustentação teórica para o desenvolvimento desta pesquisa. Penso haver indicado com precisão e coerência a linha teórica escolhida como matriz norteadora.

5 PERCURSO METODOLÓGICO

“Eu tenho o meu caminho. Você tem o seu caminho. Portanto, quanto ao caminho direito, o caminho correto, e o único caminho, isso não existe”.

(Friedrich Nietzsche)

A questão norteadora da pesquisa foi pautada na compreensão dos constituintes da prática do Professor Diretor de Turma na sua relação com uma práxis de mediação pedagógica em duas escolas públicas estaduais.

Para traçar o caminho a ser percorrido é relevante pontuar que compreendo pesquisa “como a atividade básica da Ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação” (MINAYO, 1994, p. 17). Nesta perspectiva, a abordagem que melhor se adequa a esse estudo é a qualitativa, porque, de acordo com a mesma autora (1994, p. 21), “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”, permitindo fazer múltiplas conexões, interpretações, relações com os diferentes contextos vividos pelo sujeito, abarcando assim a sua subjetividade. Ademais, como indicam Bogdan e Biklen (1994, p. 16), a análise qualitativa privilegia “essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação”. A escolha do enfoque qualitativo justifica-se, ainda, por este examinar e potencializar o estudo de questões relacionadas à escola, como anotam Ludke e André (1986), considerando que para o Estudo de Caso, o objeto da pesquisa é estudado a partir de uma representação singular da realidade, que é multidimensional e historicamente situada. Por fim, ressalte-se que “qualitativo, em pesquisa, não é dispensa de rigor e consistência, nem sinônimo de literatura ou poesia” (GATTI, 2012, p. 56).

O estudo foi desenvolvido com base na pesquisa bibliográfica e na pesquisa de campo. Assim o trabalho iniciou-se com uma revisão de literatura mais aprofundada sobre a temática, consubstanciada no delineamento do *Estado da Questão*, para embasar o referencial teórico do trabalho porque, de acordo com Gil

(1999, p-65), “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. A revisão de literatura foi necessária para traçar um caminho para a pesquisa. O delineamento do Estado da Questão objetivou “delimitar e caracterizar o objeto ‘específico’ de investigação de interesse do pesquisador e a consequente identificação e definição das categorias centrais da abordagem teórico-metodológica” (NÓBREGA-TERRIEN e TERRIEN, 2010, p. 38).

Como modalidade de pesquisa optou-se pelo Estudo de Caso por envolver

[...] a coleta sistemática de informações sobre uma pessoa particular, uma família, um evento, uma atividade ou, ainda, um conjunto de relações ou processo social para melhor conhecer como são ou como operam em um contexto real e, tendencialmente, visa auxiliar tomadas de decisão, ou justificar intervenções, ou esclarecer porque elas foram tomadas ou implementadas e quais foram os resultados. (CHIZZOTTI, 2006, p.135).

A escolha do Estudo de Caso deu-se por considerar que esta metodologia abrange os aspectos essenciais do tema da pesquisa, fazendo com que este estudo seja campo de aprendizagens da formação e práticas do Professor Diretor de Turma.

Todavia, ousou afirmar que, em educação, pesquisa de campo é, essencialmente, estudo de caso, a não ser quando se trata de amostra universal representativa. Destarte, para que se tenha um maior rigor na caracterização da metodologia a ser empregada no desenvolvimento da pesquisa, faz-se mister ir além da tipificação básica – estudo de caso –, explicitando a abordagem que norteará os procedimentos metodológicos. Nesse sentido, optei por uma postura baseada na etnometodologia e por uma abordagem de cunho etnográfico, pois “os métodos, para além da lógica, são vivências do próprio pesquisador com o que é pesquisado. Não são externos, independentes de quem lhes dá existência no ato de praticá-los” (GATTI, 2012, p. 60).

O estudo de caso etnográfico “possibilita uma visão profunda e ao mesmo tempo ampla e integrada de uma unidade complexa” (ANDRÉ, 1999, p. 49). Esta autora aponta que a educação tem feito uma adaptação da etnografia, de modo que, nesse campo, o que se faz são “**estudos do tipo etnográfico e não etnografia no seu sentido estrito**” (ANDRÉ, 1999, p. 28. Grifo meu). Com base nessa percepção é que essa pesquisa foi conduzida.

A opção por se adotar uma postura baseada na etnometodologia, deu-se em razão desta ser “a pesquisa empírica dos métodos que os indivíduos utilizam para dar sentido e ao mesmo tempo realizar as suas ações de todos os dias: comunicar-se, tomar decisões, raciocinar” (COULON, 1995, p. 30).

A escolha da etnometodologia e da etnografia como fundamentação metodológica justifica-se porque ambas desenvolvem um trabalho investigativo centrado na ação, nos significados e nos motivos do sujeito, isto é, focam a ação situada, contextualizada. Essa pesquisa situa-se no campo da Educação – a educação é uma ação situada. Destaque-se, ainda, a percepção da realidade social como processual, ou seja, esta realidade “é constantemente criada pelos atores, não é um dado preexistente” (COULON, 1995, p. 31), de forma que os fatos sociais são tomados como construções práticas, o que nos leva à análise das atividades estruturantes que constroem os fatos sociais da educação.

5.1 LÓCUS DA PESQUISA

Foram escolhidas como *lócus* da pesquisa duas escolas da rede pública estadual: a Escola de Ensino Médio Ana Bezerra de Sá e a Escola Estadual de Educação Profissional Eusébio de Queiroz, ambas localizadas em Eusébio (CE), município que integra a região metropolitana de Fortaleza, distando 24 km da capital. Na estrutura organizacional da SEDUC, as escolas estaduais do município de Eusébio encontram-se sob a alçada da 1ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (1ª CREDE), localizada no município de Maracanaú, também pertencente à região metropolitana da capital alencarina e situada a 36 km de Fortaleza e a 26 km de Eusébio.

A escolha desses *loci* justifica-se por contemplar as duas realidades onde o Projeto Professor Diretor de Turma está sendo desenvolvido, ou seja, uma escola de educação profissional que funciona em regime de tempo integral, inclusive para os professores, para a qual e onde o PPDT foi originalmente pensado e implantado, e uma escola de ensino médio regular, com funcionamento nos três turnos, mas onde as turmas permanecem durante um único turno na escola e que começou a participar do PPDT por adesão.

Essas duas escolas da rede pública estadual - de um total de quatro existentes em Eusébio - situam-se na sede do município e acolhem alunos de diversos bairros, estando a menos de 2 km de distância uma da outra. As outras duas escolas públicas situam-se em regiões próximas às divisas do município de Eusébio com os municípios de Aquiraz (Escola de Ensino Fundamental e Médio Manoel Ferreira da Silva, em Mangabeira) e Itaitinga (Escola de Ensino Médio Professora Francisca Linhares de Sousa, em Jabuti). Juntas, a EEM Ana Bezerra de Sá e a EEEP Eusébio de Queiroz recebem a maioria dos alunos oriundos da rede pública municipal de escolas de Ensino Fundamental.

A Escola de Ensino Médio Ana Bezerra de Sá iniciou suas atividades em 1970, como parte do Centro Social Ana Bezerra de Sá – localizado no perímetro central do Eusébio, então distrito de Aquiraz –, mas somente em 1975 foi oficialmente criada. Em 1980 a escola foi autorizada pelo Conselho de Educação do Ceará e reconhecida pelo mesmo Conselho em 1982, passando a Escola de 1º e 2º Grau Ana Bezerra de Sá. Atualmente, como áreas destinadas ao trabalho pedagógico, a escola conta com doze salas de aula, um centro de multimeios (biblioteca, sala de leitura e sala de vídeo), um laboratório de ciências, um laboratório educacional de informática e uma quadra poliesportiva coberta. Seu Núcleo Gestor é composto por um diretor e três coordenadores escolares, sendo um deles responsável pelo acompanhamento do Projeto Professor Diretor de Turma.

A escola aderiu ao Projeto Professor Diretor de Turma no início do ano letivo de 2011, a partir de posicionamento do Núcleo Gestor e de votação do corpo docente. Inicialmente, a implantação do projeto contemplou apenas as turmas de 1º ano, com perspectiva de ampliação aos outros dois anos após avaliação da experiência piloto. Todavia, até o presente, o projeto ainda não contempla as turmas de 2º e 3º anos. A lotação dos docentes como Professor Diretor de Turma dá-se por convite do Núcleo Gestor, ficando a critério do professor o aceite ou a recusa para o exercício da função. A escolha, pelo Núcleo Gestor, dos professores a serem lotados como PDT, busca atender aos requisitos estipulados pela SEDUC no delineamento do perfil adequado ao desempenho da função. No entanto, eventualmente, professores são lotados como PDT para resolver situações de complemento de carga horária.

Criada a partir de uma diretriz política de ampliação da rede de escolas públicas estaduais voltadas para o ensino profissionalizante, a Escola Estadual de Educação Profissional Eusébio de Queiroz foi inaugurada em 16 de maio de 2011, tendo iniciado suas atividades letivas no segundo semestre do mesmo ano, com alunos transferidos de outras escolas públicas estaduais de Ensino Médio. Funcionando em prédio projetado e construído para atender ao pleno exercício de sua atividade fim, a escola possui doze salas de aula climatizadas, seis laboratórios, uma biblioteca com sala de leitura, um auditório, um ginásio poliesportivo e um refeitório. Seu Núcleo Gestor é composto por um diretor e três coordenadores pedagógicos. No campo da educação profissional a escola oferece os cursos técnicos em Química, Logística e Eletromecânica.

O Projeto Professor Diretor de Turma está presente na escola desde o seu nascedouro, contemplando todas as turmas do primeiro ao terceiro anos, estando seu acompanhamento sob a responsabilidade de um coordenador escolar. A lotação do docente como PDT é feita pelo Núcleo Gestor, sendo que, na quase totalidade dos casos, não é dada ao professor a possibilidade de recusa, pois esta inviabilizaria o cumprimento de toda sua carga horária na própria escola; esse fato impossibilitaria sua lotação na EEEP, pois os professores ali lotados devem sê-lo em regime de tempo integral.

5.1.1 Caracterização das escolas

No primeiro contato feito com as escolas pesquisadas foi efetuada uma coleta de informações que permitissem elencar as principais características de cada uma das unidades escolares visitadas. O objetivo dessa caracterização é explicitar aspectos do contexto em que atua o Professor Diretor de Turma, bem como as variáveis diretamente ligadas à sua atuação, como os índices de aprovação e evasão escolar. Os dados coletados estão explicitados a seguir, por escola.

- Escola de Ensino Médio Ana Bezerra de Sá
 - Modalidade: Ensino Regular
 - Quantidade de turmas (ano letivo de 2016):

- 1ª ano: 13
 - 2ª ano: 7
 - 3ª ano: 5
 - EJA – EM (Educação de Jovens e Adultos – Ensino Médio): 3
 - Total de alunos: 1.100
 - Média de alunos por turma: 39
 - Quantidade de professores:
 - Efetivos: 35
 - Temporários: 22
 - Quantidade de PDTs:
 - Efetivos: 10
 - Temporários: 2
 - Quantidade de coordenadores escolares: 3
 - Carga horária anual
 - 1ª ano (diurno): 1.000 h/a - 1ª ano (noturno): 880 h/a
 - 2ª ano (diurno): 1.000 h/a - 2ª ano (noturno): 880 h/a
 - 3ª ano (diurno): 1.000 h/a - 3ª ano (noturno): 880 h/a
 - Distribuição da carga horária semanal por turno:
 - Manhã: 25 h/a
 - Tarde: 25 h/a
 - Noite: 20 h/a
 - Índice de aprovação por ano (ano letivo de 2015):
 - 1ª ano: 40,38%
 - 2ª ano: 46,76%
 - 3ª ano: 72,35%
 - Índice de evasão por ano (ano letivo de 2015):
 - 1ª ano: 16,53%
 - 2ª ano: 8,29%
 - 3ª ano: 0,86%
- Escola Estadual de Educação Profissional Eusébio de Queiroz
 - Modalidade: Educação Profissional

- Quantidade de turmas (ano letivo de 2016):
 - 1ª ano: 4
 - 2ª ano: 4
 - 3ª ano: 4
- Total de alunos: 517
- Média de alunos por turma: 43
- Quantidade de professores:
 - Efetivos: 8
 - Temporários: 20 (10 de disciplinas da Base Nacional Comum; 10 de disciplinas da Base Técnica Profissional)
- Quantidade de PDTs:
 - Efetivos: 4
 - Temporários: 8
- Quantidade de coordenadores escolares: 3
- Carga horária anual
 - 1ª ano (diurno): 1.800 h/a (900 da Base Nacional Comum; 900 da Base Técnica profissional)
 - 2ª ano (diurno): 1.800 h/a (900 da Base Nacional Comum; 900 da Base Técnica profissional)
 - 3ª ano (diurno): 1.800 h/a (900 da Base Nacional Comum; 900 da Base Técnica profissional)
- Distribuição da carga horária semanal por turno: 40 h/a (tempo integral)
- Índice de aprovação – geral; não possui os dados consolidados por ano (ano letivo de 2015): 96,31%
- Índice geral de evasão (ano letivo de 2015): 0,19% (1 aluno de 1ª ano; 4 alunos de 2ª ano)

A leitura dos dados ajuda-nos a perceber significativas diferenças entre duas realidades tão distintas. Por exemplo: dentre os professores da EEM Ana Bezerra de Sá cerca de 61% são efetivos, enquanto na EEEP Eusébio de Queiroz o número de efetivos corresponde a aproximadamente 23,5% do total de docentes. Já em relação aos PDTs, constata-se que enquanto na escola de ensino regular o

percentual de efetivos situa-se acima de 83%, na escola de educação profissional somente um pouco mais de 33% são professores efetivos.

Outra diferença marcante encontra-se entre os percentuais globais de aprovação de alunos: enquanto na EEM Ana Bezerra de Sá o índice situa-se um pouco acima de 56%, na EEEP Eusébio de Queiroz ele supera o patamar de 96%. Quanto à evasão escolar, nova diferença significativa: na escola de ensino médio observa-se uma evasão na faixa de 8,5%; na escola de educação profissional, sequer atinge um por cento (cinco alunos evadidos, de um total de 517).

Não está entre os objetivos desta pesquisa a comparação desses índices e a análise de suas causas e/ou consequências, a não ser quando estiverem em relação direta com o objeto da pesquisa e os sujeitos pesquisados. Como já mencionado anteriormente, a menção a estes dados visa, tão somente, explicitar as nuances dos contextos em que atua o Professor Diretor de Turma, assim como destacar as variáveis diretamente ligadas à sua atuação.

Durante a análise dos dados oriundos das entrevistas com os sujeitos da pesquisa essas informações de contexto foram utilizadas quando estiveram presentes na fala dos professores diretores de turma.

5.2 O SUJEITO DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada com professores, tanto do quadro de efetivos como do quadro de temporários da SEDUC, lotados na Escola de Ensino Médio Ana Bezerra de Sá e na Escola Estadual de Educação Profissional Eusébio de Queiroz, que exercem a função de Professor Diretor de Turma há, pelo menos, três anos, seja de forma intermitente, seja de forma intercalada. Esta delimitação no tempo de exercício da função objetivou a obtenção de dados mais consistentes, uma vez que a experiência como Professor Diretor de Turma por mais de três anos letivos permite ao docente vivenciar as mais diversas situações que se apresentam no cotidiano do Professor Diretor de Turma.

Além do tempo de exercício na função, elencou-se um segundo critério para delimitar em seis PDTs – três docentes de cada uma das escolas - o tamanho da amostra a ser pesquisada: escolher um professor de cada uma das três grandes

áreas de conhecimento: Linguagens e Códigos, Ciências da Natureza e Matemática, Ciências Humanas.

O levantamento realizado preliminarmente nas escolas pesquisadas constatou a existência de 24 Professores Diretores de Turma, doze em cada uma das escolas. Verificou-se, também, neste primeiro levantamento a prevalência de professoras na função de PDT, como se pode ver no quadro abaixo.

Quadro 9: Quantidade de PDTs por gênero em cada escola

ESCOLA	EEM ANA BEZERRA DE SÁ		EEEP EUSÉBIO DE QUEIROZ		TOTAL	
	Quant.	Perc.	Quant.	Perc.	Quant.	Perc.
FEMININO	10	83,3	5	41,7	15	62,5
MASCULINO	2	16,7	7	58,3	9	37,5

Fonte: elaboração própria, a partir dos dados coletados por formulário (2016).

A estes docentes foi encaminhado um formulário (apêndice B) que visava coletar informações sobre sua formação e experiência no magistério e no exercício da função de Professor Diretor de Turma, de modo a permitir a aplicação dos parâmetros de inclusão na pesquisa.

Após a devolutiva dos formulários, aplicaram-se os parâmetros estabelecidos e foram selecionados seis docentes. Todavia, durante a análise das informações prestadas pelos PDTs constatou-se a existência, em cada uma das escolas, de professoras diretoras de turma com experiência em coordenação escolar. Considerando que essa experiência poderia enriquecer a pesquisa, optou-se por incluir essas professoras na amostra da pesquisa, elevando-se para oito (quatro por escola) o número total de PDTs a serem pesquisados, contemplando as três grandes áreas de conhecimento, sendo que na EEM Ana Bezerra de Sá o quarto docente incluído é da área de Linguagens e Códigos, enquanto que na EEEP Eusébio de Queiroz é da área de Ciências Humanas.

Ressalte-se que dois docentes da EEEP Eusébio de Queiroz não devolveram os formulários de caracterização do PDT, provavelmente devido ao movimento paredista que se verificava naquele momento nas escolas da rede

pública estadual. Destaque-se, ainda, que uma turma da EEM Ana Bezerra de Sá encontrava-se sem Professor Diretor de Turma, devido a problemas de lotação, daí o porquê de constarem somente doze PDTs nas informações preliminares fornecidas por essa escola.

Considerando que o fator tempo de experiência foi um dos parâmetros utilizados para a escolha dos PDTs a serem entrevistados, o quadro abaixo apresenta a quantidade de Professores Diretores de Turma por tempo de experiência no magistério e por tempo de exercício da função de PDT.

Quadro 10: Quantidade de PDTs por tempo de magistério e de exercício da função

ESCOLA	EEM Ana Bezerra de Sá		EEEP Eusébio de Queiroz	
	Magistério	PDT	Magistério	PDT
1 ano	-	2	1	5
2 anos	1	2	-	2
3 anos	-	6	-	1
4 anos	1	1	-	1
5 anos	-	-	1	1
6 anos	1	1	-	-
7 anos	-	-	3	-
8 anos	1	-	3	-
13 anos	-	-	1	-
14 anos	2	-	-	-
18 anos	1	-	-	-
20 anos	-	-	1	-
22 anos	1	-	-	-
28 anos	2	-	-	-

30 anos	2	-	-	-
---------	---	---	---	---

Fonte: elaboração própria, a partir dos dados coletados por formulário (2016).

O quadro reflete um universo de 22 (vinte e dois) PDTs (12 da EEM Ana Bezerra de Sá e 10 da EEEP Eusébio de Queiroz). Considerando que o Projeto Professor Diretor de Turma está em seu oitavo ano de execução, é interessante constatar que 12 professores (54,5%) possuem de 1 a 8 anos de experiência no magistério (a única faixa em que não há sequer um professor é a relativa aos três anos de experiência no magistério; todas as demais apresentam ao menos um registro); todavia, não houve nenhum registro de oito anos de experiência como PDT. As faixas temporais que apresentaram uma maior quantidade de registros quanto ao tempo de experiência como Professor Diretor de Turma foram as relativas a 1 ano e a 3 anos (sete registros cada, correspondendo a um total de 63,6%).

Observa-se, ainda, que após o período de oito anos de experiência no magistério, a próxima faixa temporal remete a 13 anos e vai até 30 anos de experiência no magistério, mas sem a variação constante (ano a ano) que se verifica na primeira faixa (embora presente sete faixas de tempo). Esse segundo intervalo de tempo apresenta dez registros (45,5%). Nessa faixa, 20% dos PDTs possuem 28 anos de experiência no magistério, enquanto outros 20% encontram-se na faixa de 30 anos de experiência. Importante observar que 80% dos PDTs com mais de oito anos de experiência no magistério encontram-se lotados na escola de ensino médio regular. Já no intervalo de 1 a 8 anos, 66,6% (8 PDTs, de um total de 12) estão lotados na escola estadual de educação profissional. Esses dados reforçam informação pertencente à seara do senso comum de que grande parte dos professores mais antigos (e efetivos) preferem a escola regular à escola profissional.

Destaque-se, também, que enquanto na escola de ensino médio regular 50% dos PDTs possuem experiência de três anos de desempenho da função, na escola de educação profissional idêntico percentual possui apenas um ano como Professor Diretor de Turma.

Devido ao fato de que o outro parâmetro definido como balizador para a escolha dos PDTs a serem entrevistados ser a área de conhecimento, elaborou-se o quadro a seguir, que apresenta uma síntese dos dados coletados através do

formulário “Caracterização do PDT” (apêndice B), em cada escola, sobre a quantidade de Professores Diretores de Turma por área de conhecimento.

Quadro 11: Quantidade de PDTs por área de conhecimento

ÁREA DE CONHECIMENTO	ESCOLAS	
	EEM Ana Bezerra de Sá	EEEP Eusébio de Queiroz
Linguagens e Códigos	8	4
Ciência da Natureza e Matemática	1	2
Ciências Humanas	3	4

Fonte: elaboração própria, a partir dos dados coletados por formulário (2016).

O quadro indica que a função de PDT é minoritariamente desempenhada por professores da área de Ciências da Natureza e Matemática. Na EEM Ana Bezerra de Sá há uma única ocorrência – um professor de Biologia; que, inclusive, foi incluído na amostra da pesquisa. Na EEEP Eusébio de Queiroz verificam-se duas ocorrências, sendo um professor de Física e uma professora de Matemática, esta última incluída na amostra da pesquisa. Este fato pode ser explicado pela difusão da ideia, concebida pelo senso comum, de que as atividades desenvolvidas pelo Professor Diretor de Turma dizem mais respeito às competências e conhecimentos próprios “do pessoal das Ciências Humanas”.

Quanto às demais áreas, percebe-se que a distribuição é mais equilibrada na EEEP Eusébio de Queiroz, com quatro ocorrências em cada área, do que na EEM Ana Bezerra de Sá, onde há uma forte predominância da área de Linguagens e Códigos, que possui o dobro das outras áreas somadas. Isto se explica pela prevalência quantitativa de docentes graduados em Letras (seis licenciados em Letras: Português e um em Letras: Inglês); o oitavo PDT é licenciado em Educação Física. Convém destacar que a disciplina Língua Portuguesa possui uma maior carga horária em relação às disciplinas das áreas de Ciências da Natureza e de Ciências Humanas, desse modo, um professor dessa disciplina completa a sua carga horária com um número menor de turmas, gerando um aumento na demanda por professores de Língua Portuguesa; todavia, quando ocorre uma oscilação

negativa na matrícula inicial, a escola pode não formar turmas em número suficiente para lotar todos os professores de Língua Portuguesa; nesse momento, então, esses professores são lotados como Diretores de Turma, complementando, assim, a sua carga horária. O formulário “Caracterização do PDT” não traz informações que permitam afirmar ser esse o caso da EEM Ana Bezerra de Sá, mas a inferência decorre de observação vivida, porém não sistematizada, e de relatos captados da “rádio corredor”.

Para efeito de uma melhor visualização em conjunto, o quadro a seguir apresenta o quantitativo de PDTs por disciplina lecionada, em cada uma das escolas.

Quadro 12 Quantidade de PDTs por disciplina lecionada e escola

ESCOLA	Área do Conhecimento / Disciplina											
	Linguagens e Códigos				Ciências da Natureza e Matemática				Ciências Humanas			
	L. Port	Ing	Ed. Fís	Art	Mat	Fís	Quí	Bio	Filos	Socio	Hist	Geo
EEM Ana Bezerra de Sá	6	1	1	-	-	-	-	1	1	-	1	-
EEEP Eusébio de Queiroz	2	-	1	1	1	1	-	-	1	1	2	-

Fonte: elaboração própria, a partir dos dados coletados por formulário (2016).

Apenas para registro ilustrativo, o quadro permite a imediata percepção de que não há PDTs lecionando as disciplinas de Química e de Geografia.

Quanto à distribuição por gênero, em cada uma das escolas há uma prevalência do sexo feminino (75%).

5.2.1 Perfil dos PDTs selecionados para a entrevista

Para manter a confidencialidade dos professores entrevistados, eles serão indicados pelas letras PDT, seguidas de um número (de 1 a 4) e da indicação da escola em que estão lotados (EEM para a escola regular de ensino médio e EEEP para a escola estadual de educação profissional).

- PDT 1 – EEM

Cursou Licenciatura Plena em Pedagogia, na Universidade Vale do Acaraú (UVA), concluída em 2000, e especialização em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Atua há 28 anos no magistério, estando lotada há 12 anos na E.E.M. Ana Bezerra de Sá, onde leciona Língua Portuguesa em duas turmas (1ª e 2ª anos do Ensino Médio), com carga horária de 20 h/a semanais. É professora efetiva. Leciona também no Ensino Fundamental, em escola pública do município de Eusébio. Exerce a função de PDT há mais de três anos, de forma intercalada. Participou do Núcleo Gestor na função de Coordenador Escolar, durante três anos.

- PDT 2 – EEM

Cursou Licenciatura Plena no Programa Especial de Formação Pedagógica para Disciplinas Específicas do Ensino Fundamental e Médio, na Universidade Vale do Acaraú (UVA), concluída em 2010. Atua há 14 anos no magistério, estando lotado há sete anos na E.E.M. Ana Bezerra de Sá, onde leciona Biologia e Química em 11 turmas (1ª, 2ª e 3ª anos do Ensino Médio), com carga horária de 40 h/a semanais. É professor efetivo. Leciona também no Ensino Fundamental, em escola particular do município de Eusébio. Exerce a função de PDT há três anos, de forma intercalada.

- PDT 3 – EEM

Cursou Licenciatura Plena em Letras, na Universidade Regional do Cariri (URCA) e na Universidade Estadual do Ceará (UECE), concluída em 1995. Atua há 22 anos no magistério, estando lotada há sete anos na E.E.M. Ana Bezerra de Sá, onde leciona Língua Inglesa em nove turmas (1ª, 2ª e 3ª anos do Ensino Médio), com carga horária de 20 h/a semanais. É professora efetiva. Exerce a função de PDT há mais de quatro anos, de forma intercalada.

- PDT 4 – EEM

Cursou Licenciatura Plena em Filosofia, na Faculdade de Filosofia de Fortaleza (FAFIFOR), concluída em 1984. Atua há 30 anos no magistério, estando lotada há 16 anos na E.E.M. Ana Bezerra de Sá, onde leciona Filosofia e História em 11 turmas (1ª, 2ª e 3ª anos do Ensino Médio), com carga horária de 40 h/a semanais. É professora efetiva. Exerce a função de PDT há mais de três anos, de forma intercalada. Exerceu a função de Professor Coordenador de Área (PCA) - Ciências Humanas - por mais de quatro anos, de forma intercalada.

- PDT 1 – EEEP

Cursou Licenciatura em Educação Física, na Faculdade Integrada do Ceará (FIC), concluída em 2007, e especialização em Educação Física Escolar, pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Atua há oito anos no magistério, estando lotada há quatro anos na E.E.E.P. Eusébio de Queiroz, onde leciona Educação Física em 12 turmas (1ª, 2ª e 3ª anos do Ensino Médio), com carga horária de 40 h/a semanais. É professora em regime de contratação temporária. Exerce a função de PDT há quatro anos, de forma contínua.

- PDT 2 – EEEP

Cursou Licenciatura Plena em Matemática, no Instituto Federal do Ceará (IFCE), concluída em 2008. Atua há sete anos no magistério, estando lotada há três anos na E.E.E.P. Eusébio de Queiroz, onde leciona Matemática em cinco turmas (1ª e 2ª anos do Ensino Médio), com carga horária de 40 h/a semanais. É professora em regime de contratação temporária. Exerce a função de PDT há três anos, de forma intercalada.

- PDT 3 – EEEP

Cursou Licenciatura Plena em Filosofia, na Pontifícia Universidade Católica (PUC), concluída em 2003, e especialização em Gestão Escolar, pela Universidade Vale do Acaraú (UVA). Atua há sete anos no magistério, estando lotado há cinco anos na E.E.E.P. Eusébio de Queiroz, onde leciona Filosofia e “Projeto de Vida” em 12 turmas (1ª, 2ª e 3ª anos do Ensino Médio), com carga horária de 40 h/a semanais. É professor em regime de contratação temporária. Exerce a função de PDT há cinco anos, de forma contínua.

- PDT 4 – EEEP

Cursou História, na Universidade Federal do Ceará (UFC), concluída em 2010, e especialização em Ensino de História, pela AUM, concluída em 2012. Atua há oito anos no magistério, estando lotada há quatro anos na E.E.E.P. Eusébio de Queiroz, onde leciona História e “Mundo do Trabalho” em oito turmas (2ª e 3ª anos do Ensino Médio), com carga horária de 40 h/a semanais. É professora efetiva. Exerce a função de PDT há mais de um ano, de forma intercalada. Exerceu a função de Professor Coordenador de Área (PCA), Ciências Humanas por um ano. Participou do Núcleo Gestor na função de Coordenador Escolar.

5.3 O PROCESSO DE COLETA DE DADOS

A coleta de dados se constitui em uma etapa que tem como objetivo adquirir informações sobre a realidade; sendo assim, esta pesquisa utilizou como instrumentos para a coleta de dados: um breve questionário com informações objetivas sobre a formação, experiência, campo de atuação e o consentimento do docente em participar da pesquisa; e uma entrevista semiestruturada com questões mistas acerca do objeto de estudo. Este tipo de entrevista “combina questões fechadas e abertas, havendo oportunidade para explorar aspectos não previstos inicialmente pelo entrevistador”. (FARIAS *et all*, 2010, p. 84). Vale ressaltar, ainda, que a entrevista “define-se como a interação intencional do entrevistador com o entrevistado, visando a recolher dados descritivos na linguagem do sujeito sobre determinado tema”. (FARIAS *et all*, 2010, p. 82).

A coleta de dados teve início em maio de 2016, com a realização de visita aos *loci* da pesquisa, visando o preenchimento do formulário “Caracterização da Escola” (apêndice A). O contato do pesquisador foi com as coordenadoras escolares responsáveis pelo acompanhamento do Projeto Professor Diretor de Turma em cada uma das escolas.

Dos dados coletados, os relativos ao quadro de professores diretores de turma tiveram utilização imediata, pois possibilitaram a quantificação de sujeitos da pesquisa e a consequente distribuição do formulário “Caracterização do PDT” (apêndice B).

Como, à época, os professores encontravam-se em greve, não foi possível um contato imediato do pesquisador com os PDTs de cada escola. Todavia,

as coordenadoras de ambas as escolas comprometeram-se, de boa vontade, a distribuir e recolher os formulários de caracterização dos PDTs, o que efetivamente foi feito durante a primeira quinzena de junho.

Após a devolutiva dos formulários supracitados, a etapa seguinte do cronograma de desenvolvimento da pesquisa seria a realização de entrevistas com os PDTs selecionados a partir das informações prestadas nos formulários acima mencionados e da observância dos parâmetros de inclusão dos sujeitos da pesquisa. Contudo, a continuidade do movimento paredista encetado pela categoria profissional docente impossibilitou o agendamento incontinenti das entrevistas. Ademais, aproximava-se o mês de julho e as consequentes férias dos professores; destarte, o processo de entrevista não pode ser realizado dentro do cronograma previsto.

O advento do que seria o segundo semestre do ano letivo proporcionou a retomada das negociações entre a Secretaria da Educação e o sindicato representativo dos professores, ocasionando o fim da greve.

Em decorrência desse fato, foi estabelecido um novo contato com as coordenadoras escolares responsáveis pelo Projeto Professor Diretor de Turma nas escolas pesquisadas, visando um agendamento das entrevistas com os professores diretores de turma selecionados.

Assim, as entrevistas ocorreram entre os dias 23 e 29 de agosto, envolvendo os oito PDTs selecionados (quatro de cada escola).

O processo de coleta de dados encerrou-se na primeira quinzena de setembro, com a transcrição das entrevistas, sua apresentação aos PDTs entrevistados, a devolutiva por parte destes com a devida confirmação da conversa transcrita, e o aceite quanto à utilização das informações e opiniões, coletadas pelo pesquisador durante a entrevista, para fins de desenvolvimento da pesquisa acadêmica.

Para preservar os aspectos éticos da pesquisa, foi utilizado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), ressaltando a possibilidade dos sujeitos recusarem ou interromperem a qualquer momento a sua participação na pesquisa, bem como a confidencialidade e a utilização das informações coletadas na realização das entrevistas.

Os formulários para coleta de dados, o roteiro para a entrevista e o TCLE, constituem os apêndices A, B, C e D.

6 ANÁLISE DOS DADOS

Finda a etapa de coleta de dados, materializada nas entrevistas realizadas e transcritas, iniciou-se a análise à luz das categorias analíticas previamente estabelecidas.

Este capítulo traz os resultados da análise realizada, estando subdividido em tópicos.

6.1 OS OBJETIVOS DO PROJETO PROFESSOR DIRETOR DE TURMA SOB O PRISMA DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE

Em vista à análise dos dados coletados no processo de entrevistas com os professores diretores de turma, julgo importante retomar alguns pontos elencados anteriormente, quando foi exposta a problematização que permitiu o desenvolvimento desta pesquisa.

Inicialmente, resgato que, em sua idealização, o Projeto Professor Diretor de Turma visa à construção de uma escola que se dedique a educar a razão e a emoção, tendo como premissa a desmassificação do ensino, bem como plenos objetivos de acesso, permanência, sucesso e formação do cidadão (CEARÁ, 2011). Essa finalidade desdobra-se em cinco objetivos:

1. Favorecer a articulação entre os professores, alunos, pais e responsáveis, buscando promover um trabalho cooperativo, especificamente, entre professores e alunos, no sentido de adequar estratégias e métodos de trabalho;
2. Tornar a sala de aula uma experiência gratificante, em que todos os professores das turmas, familiares, gestão, comunidade escolar, com respectivas parcerias, unam-se com o objetivo de proporcionar uma educação que vise a excelência;
3. Manter a assiduidade dos alunos, estimulando sua permanência na escola e elevando o grau de sucesso da aprendizagem;
4. Oferecer uma educação sustentável que contemple a formação cidadã do educando, estimulando sua participação na vida social, com a tomada de consciência dos problemas que afetam a humanidade;
5. Motivar os alunos para aprendizagens significativas e encorajá-los a ter perspectivas otimistas quanto ao seu futuro pessoal e profissional. (CEARÁ, 2001).

Da mesma forma, assinalo as categorias de análise selecionadas para o desenvolvimento deste projeto de pesquisa: saberes docentes da experiência, práticas pedagógicas, formação na *práxis*, reflexividade e mediação pedagógica.

O labor intelectual que ora se apresenta em decorrência dessa evocação consiste em analisar os objetivos do Projeto Professor Diretor de Turma sob o prisma dessas categorias, ou seja, sob a indagação que postula: que entendimento é possível deduzir dos objetivos do PPDT, a partir da análise feita com base nas categorias aduzidas?

Não se trata de dissecar os objetivos do Projeto Professor Diretor de Turma até seus mínimos detalhes, haja vista não ser este o objetivo da investigação, mas tão somente utilizar essa análise como um ponto de partida que conduza a um melhor entendimento do contexto no qual está inserido o sujeito pesquisado, o Professor Diretor de Turma.

Uma das premissas desta pesquisa é que o Professor Diretor de Turma é um mediador pedagógico, conforme entendem Zenhas (2006), Boavista & Sousa (2013) e Lima (2014). Esta premissa encontra eco no primeiro objetivo do Projeto Professor Diretor de Turma quando faz menção à articulação entre os segmentos escolares e à promoção de um trabalho cooperativo, assim como pode ser percebida no delineamento das funções do PDT, quando atribui a este o papel de mediar o relacionamento entre os alunos de sua turma e os demais professores e, ainda, entre família e escola.

O entendimento de que o Professor Diretor de Turma é um mediador evoca a necessidade de perceber-se a mediação pedagógica como uma interação entre múltiplas subjetividades; interação esta que se dá em um contexto de dialogicidade e que, portanto, deve ser permeada pela razão comunicativa, entendida na forma definida por Habermas, ou seja, como um modelo de racionalidade que vai além da dimensão cognitiva e instrumental e contemplando o aspecto prático das relações e interações intersubjetivas (CASAGRANDE, 2009).

A menção à dialogicidade remete-me também a Paulo Freire. Para este pensador, o “diálogo é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o ‘pronunciam’, isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos” (FREIRE, 1983, p. 28). Dessa forma, ser dialógico significa vivenciar o diálogo, e implica em comprometer-se com a transformação constante da realidade, posto ser o diálogo o “conteúdo da forma de ser própria à existência humana.” (FREIRE, 1983, p. 28).

A postura dialógica, portanto, deve conduzir a uma transformação do sujeito e do mundo. *Latu senso*, esta transformação passa pela educação, a qual se constitui como uma ação social, ou seja, uma interação entre sujeitos, mediada pela racionalidade dialógica em contexto de prática.

Todavia, para que esta ação social possa conduzir ao que se pretende como o segundo objetivo do PDDT - principalmente quando se refere ao ato de tornar a sala de aula uma experiência gratificante e de proporcionar uma educação que vise a excelência - é necessário que o Professor Diretor de Turma desenvolva qualidades outras, além daquelas delineadas pela SEDUC: “bom líder, incentivador, ativo, responsável, sensível, prudente e apaixonado pela educação.” (CEARÁ, 2011). É necessário que o PDT submeta sua ação pedagógica a uma reflexão que a retroalimente e a transforme, isto é, que esta ação social, educacional, pedagógica transmute-se em *práxis*, pois como afirma Sacristán (2005, p. 82): “a prática pedagógica é uma *práxis*, não uma técnica”. Por *práxis* entenda-se a “atividade teórico-prática; isto é, tem um lado ideal, teórico, e um lado material, propriamente prático, com a particularidade de que só artificialmente, por um processo de abstração, podemos separar, isolar um do outro.” (VÁZQUEZ, 2007, p. 262). Ainda fundamentado em Vázquez (2007, p. 230), refiro-me aqui à *práxis* “em que o homem é sujeito e objeto dela; isto é, *práxis* na qual ele atua sobre si mesmo”. Como consequência, o sujeito evolui de um nível inferior de compreensão da realidade, denominada consciência prática, para um nível superior dessa mesma compreensão, que é a consciência da *práxis*.

Desenvolve-se, desse modo, o processo de reflexividade crítica ao abordar o que se faz e o que se pensa, numa perspectiva de superação dialética⁴ e sem perder de vista o caráter dialógico, intersubjetivo dessa reflexão, que se apresenta concomitantemente como um movimento do sujeito e como um constructo social. É através dela que o Professor Diretor de Turma poderá desenvolver ações que lhe permitam alcançar os demais objetivos do Projeto Professor Diretor de Turma, como a formação para a cidadania e sua consequente participação na vida

⁴ Reporto-me, aqui, à concepção de dialética em Hegel, para quem “a Dialética é ‘a própria natureza do pensamento’ (Enc., § 11), visto ser a resolução das contradições em que se enreda a realidade finita, que como tal é objeto do intelecto.” (ABBAGNANO, 1998, p. 273).

social (e política, acrescente-se), além da conscientização sobre a problemática humana.

Mesmo sem aprofundar a análise de cada um dos objetivos do PPDT, tomando-os em seu conjunto entendo que as categorias de análise utilizadas nesta pesquisa se fazem presentes, ainda que de forma não claramente explicitada, no material de apresentação do Projeto Professor Diretor de Turma. Penso que esta não explicitação indica que não houve uma intencionalidade em configurar o projeto utilizando essas categorias, pois se assim não fora, elas constariam claramente na base de fundamentação teórica do PPDT.

6.2 A FALA DOS PROFESSORES DIRETORES DE TURMA À LUZ DOS OBJETIVOS BUSCADOS NA PESQUISA

Entrevistas realizadas com professoras e professores que exercem a função de Professor Diretor de Turma, selecionados através de amostra intencional, propiciaram as informações necessárias à análise dos dados coletados referentes às questões do estudo.

Por oportuno, ressalto que o olhar que lanço tanto sobre o material coletado, assim como na reflexão que procuro empreender revela características de quem se inicia na pesquisa e análise da própria prática, trazendo igualmente a experiência desse autor que vivencia o desenvolvimento do Projeto Professor Diretor de Turma desde sua implantação na escola em que trabalha.

O roteiro utilizado na realização das entrevistas é constituído de questões norteadoras, formuladas visando contemplar as categorias de análise elencadas para a pesquisa⁵. Para melhor conduzir o processo analítico, as questões foram estruturadas formando blocos relativos às categorias de análise, conforme explicitado a seguir.

As três primeiras questões visam investigar: se os docentes conhecem o perfil do Professor Diretor de Turma estabelecido pela SEDUC; como eles próprios definem a função de PDT; e qual motivação os levou a assumir essa função. O

⁵ Cópia do Roteiro para Entrevista com o PDT se encontra no apêndice C da dissertação com as questões de cada Bloco.

segundo bloco refere às categorias “saberes docentes”, “práticas pedagógicas” e “formação na práxis”. A categoria “reflexividade” foi contemplada no bloco três, formado de indagações interligadas. O bloco quatro volta-se para a categoria “mediação pedagógica”. O último bloco, com duas perguntas, foi direcionado apenas às professoras que possuíam experiências em outras funções de mediação, conforme explicado no capítulo dedicado à metodologia da pesquisa.

6.2.1 Perfil da função de Professor Diretor de Turma

Registro que ao direcionar a coleta de informações do estudo tão somente ao material disponibilizado pela SEDUC (*folder* de divulgação, publicações no *site*, arquivos de texto etc.) sobre o Projeto Professor Diretor de Turma pode-se perceber que não há, nesse material, um delineamento preciso do perfil do Professor Diretor de Turma.

Em *folder* de apresentação do Projeto Professor Diretor de Turma é dito que o projeto é de simples execução, cabendo ao professor assumir o compromisso de responsabilizar-se por uma turma, desde que tenha o perfil adequado para assumir a função. Contudo, não se explicita esse perfil. O que esse documento expressa é que o professor, “dentre outras qualidades, precisa ser: bom líder, incentivador, ativo, responsável, sensível, prudente e apaixonado pela educação.” (CEARÁ, 2011).

Além do exposto, o referido documento não explicita a compreensão de cada uma das características ressaltadas, assim como não apresenta parâmetros balizadores que permitam identificar se o professor possui os atributos pretendidos.

A indefinição conceitual e a inexistência de parâmetros balizadores tornam a escolha do Professor Diretor de Turma uma tarefa de cunho extremamente subjetivo, pois a perspectiva que se apresenta é que cada gestor guie-se apenas por seus próprios (pre)conceitos e parâmetros.

Ademais, há termos de difícil definição e balizamento. O que é ser um “bom líder”? Da mesma forma, pergunta-se: o que é ser “sensível”? Como se reconhece um professor “apaixonado pela educação”?

Não se trata de questionar se essas características são importantes e necessárias para o desempenho da função de Professor Diretor de Turma. O que se

crítica é a falta de uma definição conceitual, é a ausência de parâmetros balizadores que sinalizem o delineamento do perfil, tanto para o gestor que vai fazer a escolha do PDT, quanto para o professor que pensa em desempenhar a função. Por se tratar de indicadores constituintes de características fundamentais para o desenvolvimento do Projeto Professor Diretor de Turma, impõe-se uma elaboração conceitual e paradigmática mais precisa, que não anula a subjetividade inerente às características da função, permitindo, ao mesmo tempo, um processo mais adequado de seleção dos sujeitos envolvidos no PPDT.

Ademais, essa imprecisão no delineamento do perfil do Professor Diretor de Turma parece fazer parte do “DNA da função”, pois tal como no Brasil, também em Portugal, berço da concepção do Diretor de Turma, há cobrança por uma melhor definição desse perfil.

Que perfil define a legislação para um cargo de tão grande responsabilidade? Estranhamente, nada mais do que o disposto no Decreto-Lei 115-A/98, que apenas diz que o DT deve ser designado, pela direcção executiva, "de entre os professores da [turma], sempre que possível, profissionalizado" (art.º 36.º, § 2.º).

Que competências deve ter o DT? A legislação não o refere. (ZENHAS, 2006).

Isto posto, passo à análise das entrevistas realizadas.

A primeira questão apresentada na entrevista foi: “você conhece o perfil do PDT estabelecido pela SEDUC?” As respostas dos professores revelam posições divergentes entre os PDTs das escolas pesquisadas.

Na escola de ensino médio, um PDT indicou não conhecer o perfil e outro afirmou que, embora não lembrasse, teve acesso aos termos delineadores do perfil desejado; os três PDTs dessa escola que indicaram ter noção do perfil estabelecido afirmaram ter participado de capacitação realizada à época da implantação do PPDT na escola. Já na escola de educação profissional, três PDTs afirmaram desconhecer o perfil estabelecido pela Secretaria de Educação; o quarto PDT dessa escola afirmou ter noção do perfil traçado, tendo chegado a esse conhecimento porque tomou a iniciativa de ler o projeto quando foi lotado na função e não porque tenha participado de capacitação.

As razões que explicam essa falta de conhecimento do perfil podem ser encontradas nas respostas sobre os motivos que levaram os professores a escolherem a função de PDT: a quase totalidade deles não escolheu desempenhar

a função (foram lotados porque a escola estava engajada no Projeto Professor Diretor de Turma e porque eles precisavam completar suas cargas horárias). Dos oito entrevistados, apenas dois (da escola de ensino médio) relataram ter recebido convite para desempenhar a função; os demais foram comunicados que estavam lotados como PDT.

Essa realidade de lotação, justificada pela necessidade de “fechamento” de carga horária⁶ não encontra ressonância no Projeto Professor Diretor de Turma, pois, como já indicado acima, no *folder* de divulgação da SEDUC percebe-se que é da alçada do professor a decisão de assumir o “compromisso de responsabilizar-se pelos alunos de uma única turma” (CEARÁ, 2011). Ou seja, ele tem que conhecer o PPDT para poder aderir ao mesmo de forma consciente, sabendo o que dele se espera, bem como se possui as aptidões, competências e habilidades necessárias ao desempenho da função de Professor Diretor de Turma.

Pode-se perceber, ainda, que o pouco conhecimento sobre o perfil pretendido para o exercício da função de PDT decorra da diminuição no número de capacitações realizadas para o Projeto Professor Diretor de Turma. Se à época de implantação do PPDT houve uma preocupação em divulgar o projeto e realizar as capacitações necessárias ao seu bom desenvolvimento, mais recentemente essa ação não vem sendo implementada, sendo comum a queixa, tanto de PDTs mais antigos quanto de PDTs com menos tempo na função, sobre essa ausência de capacitação, com se pode depreender das falas abaixo:

Eu queria que, não sei se SEDUC, CREDE, desse a mesma atenção e a mesma importância que ela deu no início do projeto; de assistência ao professor. (PDT 4 – EEM).

Então, se tivesse uma formação anterior ao início do projeto, seria interessante. Nesses três anos não teve nem assim, alguém, por exemplo, da SEDUC, que passasse tudo isso aí que você falou: o perfil, as habilidades, tudo; como a gente deveria desenvolver o projeto ao olhar deles. (PDT 2 – EEM).

Então, antes do professor fechar a carga horária, antes de começar o ano letivo deveria ter um treinamento; passar para o professor; e não quando o professor já está lotado e chegar pra o professor: “é assim, assim, assim...”. Fazem só uma reunião de vinte minutos, meia hora, “é assim”, entendeu? (PDT 1 – EEEP).

⁶ Como na definição do perfil, este parece ser outro problema que faz parte da experiência portuguesa. “Diversas razões estão por detrás da escolha dos professores que serão diretores de turma e, infelizmente, nem sempre o seu perfil é a prioritária. Entre outras conta-se o jeito que dá, ao fazer o horário, acrescentar ali aquelas horas de redução.” (ZENHAS, 2006).

Acredito que deveria, nesse ponto, deveria ter uma formação mais específica, sim. A gente teve..., aqui na escola eu acho que só foram duas ou foi uma vez que vieram da SEDUC. (PDT 3 – EEEP).

Não obstante esse desconhecimento do perfil estabelecido pela SEDUC verificou-se que os professores entrevistados concordam que o Projeto Professor Diretor de Turma é necessário e importante para o desenvolvimento dos discentes e do labor pedagógico. A fala de uma das professoras da escola de ensino médio regular traduz bem a relevância atribuída à função de Professor Diretor de Turma:

Necessária. É necessário que ela aconteça, mesmo que às vezes nós não tenhamos essa condição de cumpri-la tal qual o projeto pede, mas ela tem uma proposta muito válida para o nosso dia a dia, para os outros professores, para a escola, para o próprio aluno, que é o grande interessado, sabe, que é a mola mestra desse projeto. (PDT 1 – EEM).

A importância da função de Professor Diretor de Turma para o desenvolvimento dos estudantes é ressaltada também por um docente da escola estadual de educação profissional:

E hoje eu compreendo e entendo a importância que é o projeto Diretor de Turma numa escola; por essa aproximação de professor com o aluno e a família e, ao mesmo tempo, porque eu percebo que os meninos crescem; de certa forma, é um processo de amadurecimento, ou seja, eles têm um conhecimento acadêmico, um conhecimento intelectual e, ao mesmo tempo, eles têm um acompanhamento humano. E aí a gente percebe o crescimento desses jovens e a mudança em todos os aspectos. E a relação entre professor-aluno melhora muito. Então, os resultados são algo assim impressionantes. (PDT 3 – EEEP).

Ao definirem a função de Professor Diretor de Turma, os professores entrevistados reconhecem a importância do PPDT na escola, mas também pontuam as dificuldades operacionais que impactam no desenvolvimento desse projeto. Na fala da PDT 1 – EEM, acima reproduzida, ela reconhece que nem sempre o PDT consegue desempenhar a função tal qual estabelecido no projeto. Essa dificuldade também é apontada pela PDT 3 – EEM: “Eu não acredito que a gente tem condição de cumprir tudo o que é pedido, tudo que é exigido do PPDT. A gente não tem tempo, a gente não tem recurso, não tem condição”.

A temática das dificuldades presentes no exercício da função de PDT será retomada quando da análise das questões voltadas para a prática pedagógica do Professor Diretor de Turma.

6.2.2 Saberes docentes, práticas pedagógicas e formação na práxis

Após o primeiro bloco de questões mais centrado no perfil do Professor Diretor de Turma, a entrevista prosseguiu com um segundo bloco de perguntas que visavam trabalhar as seguintes categorias: saberes docentes, prática pedagógica e formação na *práxis*.

Quando perguntados sobre que saberes/habilidades julgavam necessários para o professor ser PDT, os entrevistados apresentaram pontos consoantes, principalmente quanto à relação Professor Diretor de Turma-educandos-pais. A maioria dos PDTs, tanto na escola de ensino médio regular quanto na escola de educação profissional ressaltou ser fundamental saber ouvir e dialogar, compreender os adolescentes, ter empatia, saber cuidar, como se pode perceber nas falas abaixo:

Eu acho que o principal é no sentido de cuidar do outro. (PDT 2 – EEEP).
Eu acho que tem que ter essa coisa de gostar, de ter proximidade com o aluno, saber que está lidando com o pai e a mãe diretamente. (PDT 4 – EEEP).

Em relação ao Diretor de Turma, eu acredito que tem de ter aquela empatia com a turma, [...] ele tem que ter um olhar diferenciado, ele tem que conhecer realmente a sua turma. (PDT 2 – EEM).

[...] aceitar o projeto e se dispor ao desafio de ter essa proximidade com o aluno, de ter esse conhecimento com os pais, de ter esse chegar junto da família, pra que a família chegue na escola e conheça e possa ajudar o aluno a ser melhor nos seus estudos, a incentivá-lo, a ter essa proximidade do aluno, do filho [...] que, muitas vezes, a relação entre eles impede bastante. (PDT 1 – EEM).

Além dessas observações, houve menções à necessidade de conhecimentos no campo da psicologia e das relações interpessoais, principalmente voltados para a solução de conflitos de relacionamentos (tanto entre os próprios educandos, como entre estes e os pais, e entre estes e os professores) incluindo casos de rebeldia juvenil, passando pelo uso de drogas e atos de violência.

Registrou-se, ainda, a necessidade de conhecer o Projeto Professor Diretor de Turma, sua fundamentação e instrumentais, além de noções de informática que possibilitem alimentar o projeto no SIGE.

O que se pode depreender das respostas à indagação sobre os saberes/habilidades necessários ao PDT é que os professores entrevistados voltam seu foco, principalmente, à sua atuação junto aos educandos e, por consequência, junto aos pais/família. Essa percepção é reforçada pelas respostas dadas ao serem

perguntados com se viam enquanto Professor Diretor de Turma: “orientador”, “mãe”, foram algumas das menções feitas. Não se verificou, contudo, qualquer registro que apontasse a necessidade de saberes/habilidades voltados para a intermediação PDT-demais professores da turma e PDT-Núcleo Gestor da escola.

Instados a explicarem como são constituídos os saberes e/ou habilidades por eles referidos como necessários ao exercício da função de Professor Diretor de Turma, os entrevistados apresentaram pontos de vista diversos. Alguns afirmaram que os saberes advêm das leituras empreendidas pelo professor, assim como de estudo por eles realizados, inclusive sobre o funcionamento do PPDT. Outros destacaram a formação, a personalidade, as vivências de cada um como fonte dos saberes.

A referência a saberes e/ou habilidades levou à questão sobre a necessidade de uma formação específica para que o(a) professor(a) desempenhe a função de Professor Diretor de Turma. Nesse aspecto, os PDTs foram unânimes em afirmar ser imprescindível uma formação específica, ressaltaram o melhor período para sua realização, bem como sugeriram conteúdos a serem nela desenvolvidos.

Então, antes do professor fechar a carga horária, antes de começar o ano letivo deveria ter um treinamento. (PDT 1 – EEEP).

Eu acho que falta essa questão da formação do professor, de ter mais informações específicas na escola, de alguém vir e passar uma formação. (PDT 3 – EEEP).

Então, se tivesse uma formação anterior ao início do projeto, seria interessante. Nesses três anos não teve nem assim, alguém, por exemplo, da SEDUC que passasse tudo isso aí que você falou: o perfil, as habilidades, tudo; como a gente deveria desenvolver o projeto, ao olhar deles. Geralmente, a gente já recebe da Coordenação. Então fica um pouquinho mais complicado. (PDT 2 – EEM).

Eu acho que se a gente tivesse uma formação, talvez seria útil para quem não tem essa experiência prévia na prática. Se a gente tivesse um pouquinho de preparo pra assumir isso, talvez até alguns professores que tentam abraçar o projeto, mas não conseguem porque encontram essas dificuldades aí, teriam mais condições de desenvolver melhor o projeto. Porque, quando a gente entra, a gente não recebe treinamento pra fazer nada disso, né? Colocam na sua mão e você que vai desenvolvendo. (PDT 3 – EEM).

Essas observações permitem uma melhor compreensão das consequências decorrentes do fato de muitos PDTs desconhecerem o perfil da função, conforme constatado anteriormente nos depoimentos.

Ainda quanto à necessidade de uma formação específica, as falas abaixo ressaltam outra preocupação dos PDTs: os limites de atuação.

Deveria ter assim como outros projetos, você tem que conhecer, pra ver se você se adequa. Eu acho que seria necessário, sim, você ter essa capacitação, digamos assim, antes e aí você: poxa, eu não tenho perfil, eu acho que isso daqui eu não vou conseguir fazer tão bem, porque o meu ser, as minhas características não se adequam a esse perfil de cuidar, de zelar, de ir atrás, de, se for preciso, pegar o menino e tentar ajudar de qualquer maneira. Então, assim: é necessário essas capacitações? Sim, porque a gente precisa saber até que ponto a gente pode ir. Por exemplo: o menino vem com uma problemática de drogas; até que ponto eu posso ir? Abuso sexual em casa – até que ponto eu posso ir, eu como Diretora de Turma? Até que ponto eu posso..., o menino me dá uma informação e o que eu vou fazer com essa informação? Só ouvir? Que atitudes eu posso tomar? Então, assim, ter uma capacitação pra saber: qual é o meu papel, qual é a minha função específica e que realmente eu tenho que fazer diante de qualquer situação que possa acontecer? (PDT 2 – EEEP).

Acho que quando a gente tem uma formação, a gente também tem a troca de experiências e nessa troca de experiências algumas situações que a gente talvez não tenha tido aquela ideia de como você parte pra resolver, isso possa também ser auxiliada pelos colegas. Fora isso, existem algumas situações, também, legais, por exemplo: algumas coisas nós não, não..., mesmo que nossa boa vontade seja bem expressa no projeto, mas tem coisas que nós não devemos fazer, nós não podemos fazer porque as situações legais, mesmo em relação de família-escola, não permitem. Então, acho que numa capacitação, numa formação, a gente tem também que ter ideia disso daí. (PDT 1 – EEM).

Percebe-se que a preocupação dos PDTs alcança também os contornos éticos e os aspectos legais de sua atuação.

No campo da ética, esta preocupação advém do acesso que o Professor Diretor de Turma tem a informações de cunho muito pessoal sobre a vida dos educandos, sendo que, algumas vezes, a própria família desconhece tais informações ou por não acompanhar a vida do(a) filho(a) ou porque este(a) não se sente seguro(a) para compartilhar com os pais alguns de seus problemas. É o que se pode perceber na fala de uma professora:

[...] você sabe informações sobre o aluno, você sabe porque ele está reagindo assim e, muitas vezes, você não tem..., eu não posso falar pros colegas; eu sei porque ele age assim. Dentro da sala de aula, os colegas reprimem, às vezes, muitas vezes, as atitudes do próprio aluno e você fica: poxa, como é que eu vou lidar com essa situação? [...] há situações que eles confiam tanto no Diretor de Turma que eles contam, às vezes, coisas pessoais deles que nem pra família eles contam, eles abrem pra gente e a gente fica com uma faca de dois gumes, não sabe o que fazer e, às vezes, como fazer. (PDT 2 – EEEP).

Ainda sobre o aspecto ético ressalte-se que

Os educadores confrontam-se diariamente com situações, problemas e dilemas que, pela sua singularidade, reclamam respostas sustentadas em

competências relacionais e de decisão de elevada preparação técnica, científica mas também ética. (BAPTISTA, 2005, *apud* SILVA, 2012, p. 46).

Já a preocupação com os limites legais decorre da vivência de situações em que os encaminhamentos sugeridos pelos PDTs e/ou dados pela escola (Núcleo Gestor e/ou Conselho Escolar) foram reformulados por intervenções do Conselho Tutelar ou da Defensoria Pública, como, por exemplo, o caso de transferências de alunos reincidentes em comportamentos violentos e indisciplinados.

Além disso, há sugestões para que a formação enfoque temas como relações sociais, psicologia da adolescência, noções de informática e alimentação do Projeto Professor Diretor de Turma no ambiente virtual do SIGE.

O anseio dos PDTs por uma formação e os temas sugeridos são, em parte, decorrência dos desafios que se apresentam no exercício da função e das dificuldades pessoais por eles enfrentadas em sua prática cotidiana. A sondagem realizada durante a entrevista buscava captar separadamente os desafios próprios do Professor Diretor de Turma, enquanto função, e as dificuldades pessoais de cada um dos PDTs no exercício dessa função. Todavia, em suas falas, os professores não fizeram muita distinção entre o que seria mais geral do que seria mais específico, pontual. Ainda assim, as respostas dos entrevistados apontam duas linhas distintas: uma sobre a relação PDT-família; outra concernente a aspectos operacionais e de gestão do Projeto Professor Diretor de Turma.

Quanto à relação PDT-família a maior dificuldade é a comunicação com os pais e seu comparecimento à escola para conversar sobre os filhos, pontuada por professores de ambas as escolas, indistintamente.

Os pais ainda são muito distantes da escola em alguns momentos. Exemplo: eu tenho uma dificuldade com determinado aluno, às vezes você passa meses e meses tentando que o pai venha pra..., que a gente tem os horários de atendimento aos pais, pra vir conversar com os pais, os pais sempre apressados, sempre não tendo tempo pros filhos, aí eu fico até me perguntando: poxa, a gente tem mais tempo pra cuidar dos filhos deles do que eles se preocupam. [...] é uma sobrecarga de quarenta e cinco e eles não querem ter essa carga de um. Então, é uma dificuldade, ainda, trabalhar, assim, com relação aos pais, acompanhamento mais específico pai-professor em relação ao aluno. (PDT 2 – EEEP).

Então, o desafio, às vezes, são muitas tarefas, porque quando o aluno falta, se a família não liga, nós é que temos que ligar; então, o desafio é porque nem todo pai de família faz esse complemento que deveria ser feito com o Professor Diretor de Turma. (PDT 3 – EEEP).

O principal desafio é ter uma interação com a família. É muito difícil ter a família mais presente com a gente, ter um contato com eles, poder

conversar. Às vezes, tem as reuniões, por exemplo, as reuniões intercalares, e são poucos os pais que realmente estão aqui presentes. Geralmente vêm os pais dos alunos que não estão com tantas dificuldades, mas aqueles que precisam mais, os pais não estão presentes com a gente. (PDT 2 – EEM).

Ainda sob o raio de abrangência dessa primeira linha de observações, indo além das relações que o Professor Diretor de Turma estabelece com a família e incluindo seu relacionamento com os educandos, podem ser acrescentadas outras observações feitas pelos docentes entrevistados:

Os desafios só acontecem quando o aluno é problemático [...], de o aluno dar muito trabalho quando se relaciona com [...] uma pessoa que tem mais idade - entendeu? -, aí você tem que chegar para o pai, telefonar: por que seu filho não vem pra escola? Às vezes, o pai nem sabe que o menino não tá na escola, ou a menina; e aí tá em outra casa. Já teve questão assim, problema da gente resolver, que já fiquei sem saber, sem resolver; como é que fica e o aluno mentindo... É meio complicado. E quando você também... O aluno tá com o nível muito baixo de nota e a gente vê que esse aluno tá com a autoestima muito baixa, a gente vai tentar saber por que é e ele fica fechado, não responde. Às vezes, tem muito aluno que está aqui forçado, que o pai quer que o aluno esteja, mas o aluno não quer estar. Aí a gente fica dando motivação e conversando para ele não desistir. É uma situação que você fica sem saber como resolver, procurando palavras, procurando saber conduzir pra que tudo saia de boa forma. (PDT 1 – EEEP).

Essa questão, que eu te falei, do psicológico, de situações que você não sabe como lidar, que você sabe que o menino está cheio de problemas outros, que está refletindo dentro da sala de aula, mas você não sabe como lidar. Você não tem elementos psicológicos pra trabalhar com aquele aluno. (PDT 4 – EEEP).

Na linha pertinente aos aspectos operacionais e de gestão do Projeto Professor Diretor de Turma verificaram-se as seguintes observações sobre o tempo necessário à realização das atividades previstas para o desenvolvimento do projeto, assim como sobre a necessidade de informações e treinamentos relativos à alimentação do PPDT no ambiente virtual do SIGE.

Eu acho que o PDT, ele tem que, não gostar mas, pelos menos, ter paciência com burocracia, porque tem muita coisa burocrática que a gente tem que preencher. Ele tem que ter um nível de conhecimento de informática porque hoje, no projeto, a gente não tem mais nada no papel físico, é tudo no computador. (PDT 3 – EEM).

O professor também precisa ter um estudo mais aprofundado dessa questão da informatização do projeto. E, outro aspecto seria a questão de compreender melhor as informações que vêm pra gente. Por exemplo: às vezes, a gente não consegue colocar tudo em dia, na plataforma e, às vezes, as informações chegam muito em cima do tempo e a gente não tem... E às vezes, dá problemas também na própria internet, a gente fica com muita coisa acumulada; a gente fica sendo cobrado e acumula muita informação e, às vezes, a gente não consegue colocar tudo em dia e aí a gente é chamado à atenção. Então, seria mais uma questão de organização

interna da estrutura do projeto em si, de uma melhor organização. (PDT 3 – EEEP).

Os principais desafios, eu acho que é o tempo curto, pouco, que a gente tem pra fazer muita coisa; é, por exemplo, a questão de colocar em prática determinadas coisas que são pedidas no projeto, como algumas reuniões que a gente precisa fazer dentro da própria escola com os próprios colegas. A gente não tem tempo, os colegas não têm tempo. [...] Então se você não tem um pouco de noção, você fica perdido, como eu vejo alguns colegas que dependem de alguém pra poder entrar no SIGE, pra fazer uma coisa. Então, isso atrasa muito. (PDT 3 – EEM).

A discussão sobre a carga horária do Professor Diretor de Turma vem desde a implantação do PPDT nas escolas estaduais de educação profissional. À época (2008-2009), a carga horária a ser dedicada exclusivamente ao projeto era de três horas/aulas semanais. Posteriormente, em 2010, quando o Projeto Professor Diretor de Turma foi estendido para as escolas de ensino médio regular, a carga horária foi ampliada para quatro horas/aulas de dedicação exclusiva ao projeto, assim distribuídas: uma hora destinada à disciplina Formação para a Cidadania, uma hora para atendimento aos pais ou responsáveis, uma hora para o preenchimento dos instrumentais (“dossiê”) e uma hora para a atividade de “estudo orientado”; estas horas deveriam constar no horário do professor, da turma e dos alunos. Em 2013, essa carga horária foi aumentada em mais uma hora, devido às constantes reclamações quanto ao preenchimento do dossiê; assim, a hora acrescentada visava ao preenchimento do dossiê. Esta decisão, porém, foi revista no início de 2016. Atualmente, em todas as escolas, a carga horária do Professor Diretor de Turma que deve ser dedicada exclusivamente ao projeto é de quatro horas/aulas semanais, com a mesma distribuição estabelecida em 2010.

Finalizando a análise desse segundo bloco de perguntas, pode-se inferir que os PDTs utilizam, em sua prática cotidiana, o que Tardif (2012) denominou “saberes experienciais ou práticos”, isto é, saberes fundeados no labor diário e no conhecimento do ambiente no qual se insere o professor. “Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob forma de *habitus* e de habilidades de saber-fazer e de saber-ser.” (TARDIF, 2012, p. 39). Em concordância com Tardif, Therrien e Sousa (2000, p. 111) asseveram que “os saberes da experiência são saberes construídos na prática social e pedagógica do cotidiano do professor, podendo ser tomados como saberes práticos”. Pimenta (1997) também alude aos saberes da experiência ao referir-se à

constituição dos saberes da docência; afirma ela que esses saberes são oriundos desde as vivências que os professores tiveram ainda como alunos, passando pelas experiências socialmente acumuladas da profissão docente, até chegar ao nível em que os saberes da experiência são aqueles que “os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem – seus colegas de trabalho, os textos produzidos por outros educadores.” (PIMENTA, 1997, p. 20).

Importante frisar a conotação que Tardif dá ao que seja “saber”. O pedagogo canadense atribui “à noção de ‘saber’ um sentido amplo que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer e de saber-ser.” (TARDIF, 2012, p. 60).

Tome-se como exemplo a fala de uma PDT:

Por exemplo, pra mim, o que é muito prático e me ajuda muito é o fato de eu ser mãe. Então eu acho que a gente, como mãe, a gente acaba recebendo um treinamento diário em termos de psicologia, em termos de relacionamento. (PDT 3 – EEM).

Ressalte-se, ainda com Tardif (2012, p. 21), que o saber dos professores provém de fontes diversas, “de diferentes momentos da história de vida”, bem como da carreira profissional.

Ao assumir a função de PDT, os professores deparam-se muitas vezes com situações para as quais não receberam formação; para solucioná-las, resta-lhes recorrer ao aprendizado decorrente de suas vivências, de suas práticas no mundo da vida.

Consoante o coro reivindicatório dos PDTs quanto à necessidade de uma formação sobre e para o desenvolvimento do Projeto Professor Diretor de Turma, bem como lhes dando crédito de que esse processo não vem ocorrendo de forma sistemática e estruturada pelos aparatos organizacionais, pode-se aduzir a hipótese de que a formação do Professor Diretor de Turma decorre de sua prática pedagógica, a qual é referenciada pelo saberes pedagógicos da experiência.

Parafrazeando Paulo Freire, considero que o Professor Diretor de Turma não nasce feito, mas vai se constituindo aos poucos, na prática social, educativa, pedagógica de que é partícipe⁷.

Com isso, defendo que a constituição do PDT decorre de um processo de formação na práxis, aqui tomada na forma apresentada por Franco e Gilberto (2010, p. 131), ou seja,

A práxis coloca-se como perspectiva de uma ação que cria novos sentidos para a prática docente, agindo contrariamente às ações mecânicas e/ou espontâneas do sujeito, posto que exige reflexão do coletivo, explicitação das intencionalidades, abertura para novas interpretações.

Essa perspectiva é atestada na fala de uma das entrevistadas:

[...] na própria escola a gente tem um horário pra parar todo mundo, pensar; a gente socializa as informações do grupo com os diretores de turma, o que está acontecendo, o que a gente poderia fazer para melhorar. (PDT 2 – EEEP).

A menção à formação na práxis remete à reflexividade. Entendo que a reflexividade permite ao professor questionar sua prática e, com isso, dialeticamente, superar-se. Assim, pela reflexividade, o professor transforma seu *saber* e seu *fazer*. É através da reflexão crítica sobre o *saber-fazer* que se dá a evolução de uma compreensão de mundo baseada tão somente na consciência prática, para um nível dialeticamente acima, fundada na consciência da práxis.

Ao referir-me à superação dialética, amparo-me, uma vez mais, em Paulo Freire. Em *Pedagogia da Autonomia*, sob o tópico “Ensinar exige criticidade”, Freire (1996, p. 31) afirma: “Não há para mim, na diferença e na ‘distância’ entre a ingenuidade e a criticidade, entre o saber de pura experiência feito e o que resulta dos procedimentos metodicamente rigorosos, uma ruptura, mas uma superação”. Essa superação é um movimento evolutivo em que a curiosidade ingênua “se critica” transmutando-se, então, em curiosidade epistemológica. Na mesma obra, agora sob o tópico “Ensinar exige reflexão crítica”, Freire (1996, p. 38) assevera:

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. O saber que a prática docente espontânea ou quase espontânea, “desarmada”, indiscutivelmente produz é um saber ingênuo, um saber de experiência feito, a que falta a rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito. (grifo meu).

⁷ “Ninguém nasce feito. Vamos nos fazendo aos poucos, na prática social de que tomamos parte”. (FREIRE, 2001, p. 40).

O *pensar certo* referido por Paulo Freire é “a capacidade de exercer a reflexão crítica, superando, assim, uma ação educativa descontextualizada, alheia à realidade do mundo da vida”. (MENEZES, NÓBREGA-THERRIEN, THERRIEN, 2015, p. 5).

6.2.3 Reflexividade

Estas considerações sobre reflexividade servem de preâmbulo para a apresentação e análise da passagem em que no decorrer das entrevistas, após o bloco de perguntas anteriormente comentado, os PDTs foram indagados se e de que forma refletem sobre sua prática pedagógica e quais as consequências dessa reflexão.

Majoritariamente os professores entrevistados afirmaram refletir sobre sua prática. Todavia, esta não é uma ação sistemática e metodicamente estruturada; quase sempre está associada ao planejamento das aulas; às vezes, ocorre em decorrência de um problema surgido na sala de aula, com se pode perceber nas falas abaixo.

Reflexão sistemática, não. Não vou dizer isso porque realmente não é com frequência que eu paro pra pensar. Não, a gente vai fazendo, né? Vão aparecendo as coisas, a gente vai fazendo; e aí, no tempo que eu tenho pra o meu PPDT, aí sim, eu paro pra pensar na minha turma: o que tá precisando, o que eu vou fazer essa semana, qual o meu plano... (PDT 3 - EEM).

Do PDT. Também penso. Que às vezes a gente vai fazer umas coisas na sala de aula que os meninos não querem. Aí você fica, né? Se eu estivesse do outro lado, eu ia querer fazer isso? Aí fica repensando: será que isso é interessante? (PDT 4 – EEEP).

[...] não é algo assim constante, de sempre estar avaliando a prática pedagógica. A gente sabe que o fator tempo pesa bastante. Mas, em alguns momentos, quando a gente tem que intervir, a gente leva a refletir o que a gente está fazendo com eles, nosso papel em relação ao projeto. Às vezes, você acaba confundindo, né? Porque, como eu sou Professor Diretor de Turma, mas a minha ação como professor também de Biologia é a mesma, então acaba confundindo um pouco. (PDT 2 - EEM).

Em todas as... Exemplo: a gente tem a aula de Formação Cidadã, a gente planeja uma temática para aquela determinada turma que você está; as características daquela turma Então, as aulas eu tenho que pensar de acordo com a característica da turma ou alguns assuntos abordados referentes a alguma problemática dentro da turma, aluno-aluno ou aluno-professor. Então, a gente para pra fazer a pesquisa: de que forma eu posso abordar esses temas, como podem ser abordados para não ferir o aluno e não expor, também. Esse planejamento com relação ao desenvolvimento de

uma aula..., é necessário fazer essa parada e pensar: poxa, de que forma eu posso fazer isso aqui, de que forma eu posso ajudar, de que forma eu posso levar uma determinada situação sem agredir, né, entre aspas, o aluno. (PDT 2 – EEEP).

[...] eu mudo. Eu tento mudar. Eu mudo porque eu acho que é individual, sabe? Uma coisa que dá certo com este aluno, não dá certo com esse. Então eu mudo a maneira de agir com ele, de falar com ele, eu mudo. Eu anoto e mudo. E não faço só como PDT, não. Eu faço nas salas de aula também. Às vezes uma coisa não dá direta, não dá certo, eu recuo. Não chego a falar pra eles, né, mas eu recuo, sim. Eu faço muita reflexão sobre isso, né? (PDT 4 – EEM).

Os docentes também informaram que na maior parte das vezes a reflexão sobre a prática ocorre no coletivo. Isto decorre do fato de que, tanto na escola estadual de educação profissional como na escola de ensino médio regular, as coordenadoras escolares responsáveis pelo Projeto Professor Diretor de Turma realizam reuniões periódicas para planejar e avaliar o andamento do projeto. Dessa forma, tenta-se equalizar as ações dos professores, principalmente quanto aos conteúdos da disciplina “Formação para a Cidadania”, bem como quanto ao preenchimento do dossiê e a sistemática de atendimento aos alunos e aos pais. Verifica-se que esta prática propicia a troca de experiências e o compartilhamento de saberes.

Nos meus horários que eu tenho no planejamento, [...] eu, às vezes, em algumas situações converso com outros professores sobre diretores de turmas e peço ajuda de como é que eu poderia agir em determinadas situações, de que forma eu posso estar contribuindo ou ajudando a minha turma com a experiência de outros. (PDT 2 – EEEP).

Pergunto aos outros colegas. Aqui a gente trabalha mesmo em conjunto. A atividade que eu faço em sala, a gente tenta que todo mundo faça. (PDT 4 - EEEP).

Às vezes mais com os próprios colegas, de dentro da escola ou de fora da escola. Às vezes é alguma coisa que acontece na educação e que, de repente, que leva a gente a pensar e conversar sobre aquilo. (PDT 3 - EEM).

Da experiência de colegas. Eu vou pra internet, busco leituras; às vezes, leio até projetos de gente que fez coisas assim, né, relacionadas a isso, vejo os projetos, converso com alguém de outras escolas... Digo: “Ah, agora dá certo, vou fazer isso”. Na maioria das vezes, dá certo. (PDT 4 – EEM).

Indagados em que fundamentos amparavam a reflexão sobre sua prática pedagógica, os PDTs indicaram ser a experiência, própria e dos pares, a principal base de sustentação, não sendo comum a leitura de livros e/ou periódicos que os

pudessem auxiliar no ato de pensar o próprio fazer e o fazer próprio do Professor Diretor de Turma.

Dos oito entrevistados, apenas uma professora afirmou realizar uma reflexão sistemática sobre sua prática pedagógica e que se utiliza não só da experiência, mas também da leitura. Em suas palavras:

Sempre. Sempre eu faço isso. Indiferente de estar na direção de turma ou não, mas eu sempre procuro saber: quando que eu vou analisar essa questão da minha atuação? Sempre surge alguma dificuldade. Se surge alguma dificuldade é que a gente precisa rever a própria situação. Então, eu digo sempre que isso parte daí. Quando não, a gente tem que parar: será que isso tá funcionando ou não estou vendo nada, não estou vendo nenhuma dificuldade? E aí a gente procura saber, eu procuro saber, eu, procuro saber se a coisa não está boa, onde foi que eu errei e em que eu posso melhorar? Isso é constante. Os nossos passos nessa reformulação de toda a nossa forma de trabalhar, do que dá certo e o que não dá certo, ela é também muito lenta, porque a gente cria certas coisas, certas atuações bem cristalizadas e a gente precisa aceitar que precisa mudar muitas vezes. [...] Eu faço uma base em alguns teóricos que tiveram algumas experiências e deram certo, né? [...] disse que a gente viu que nossos teóricos já pregaram e que a gente precisa atualizar isso daí, trazer essa teoria, trazer para a nossa realidade, como que eu vou aplicar isso aí. Mas eu vou ver também a atuação dos meus colegas porque [...] é sempre bom você observar o que o outro fez que não deu certo, pra eu não errar nesse lado; o que o outro fez que deu certo, pra eu tentar acertar. É um aprendizado, é um aprendizado. Com base nesse aprendizado é que eu procuro sempre tentar rever a minha situação, a minha atuação. (PDT 1 – EEM).

Essa mesma PDT também indica que a reflexão sobre a própria prática pedagógica traz consequências:

A primeira consequência é que eu chego à minha conclusão de que enquanto eu achar que as coisas não estão bem, elas têm esperança de melhorar, né? Eu não estou acomodada nisso daí. E a segunda é que muitas vezes eu procuro rever minha atuação com o aluno, meu trabalho, pra ter um outro resultado, pra agir por outra forma. Sabe, quando aquilo não está dando certo? Eu vou por outro canto. (PDT 1 – EEM).

6.2.4 Mediação pedagógica

Após a indagação relativa à reflexão sobre a prática, a entrevista com os PDTs prosseguiu com um bloco de mais três questões voltadas para a mediação pedagógica inerente à função de Professor Diretor de Turma.

Ressalte-se, uma vez mais, que o papel de mediador atribuído ao PDT está expresso já no primeiro dos cinco objetivos específicos do Projeto Professor Diretor de Turma: “Favorecer a articulação entre os professores, alunos, pais e

responsáveis, buscando promover um trabalho cooperativo, especificamente, entre professores e alunos, no sentido de adequar estratégias e métodos de trabalho.” (CEARÁ, 2011).

Esse papel é igualmente destacado por Lima (2014, p. 331):

Com efeito, considera-se amplamente importante o papel do Professor Diretor de Turma (PDT) nas escolas públicas cearenses, como o mobilizador das estratégias de integração entre os sujeitos dos diferentes segmentos envolvidos no contexto escolar para a construção de um ambiente que proporcione condições adequadas ao efetivo fazer pedagógico, com vistas à garantia do desenvolvimento dos envolvidos na relação de ensino e aprendizagem.

Da mesma forma, Silva e Farias (2014, p. 57) afirmam que

O professor diretor de turma atua como mediador entre os alunos, os demais professores da turma e todos os envolvidos no processo educativo; assume, pois, o papel de agente da integração curricular ao coordenar as atividades do grupo de professores que lecionam à turma sob sua direção.

Outros autores também aludem ao Professor Diretor de Turma como mediador: “elemento de ligação e de coordenação de todos os intervenientes no processo educativo dos alunos da turma (com destaque para os alunos, os professores e os EEs⁸)” (ZENHAS, 2006, p. 49); “constitui uma ponte, um elo que entrelaça e aproxima o professor à família, o aluno à coordenação, o plano e a ação, o projeto e a realidade” (TAVARES, 2011, p. 84); “situa-se numa posição de charneira⁹, servindo de intermediário, para que o processo de ensino e aprendizagem decorra da melhor forma. Cabe ao Diretor de Turma ser o mediador entre os restantes elementos do Conselho de Turma e os alunos” (FERREIRA, 2014, p. 40).

Ao longo das entrevistas pode-se perceber que os PDTs expressaram muito mais seu papel de mediador das relações entre escola e família, entre alunos e professores, do que entre pares ou mesmo entre professores e núcleo gestor.

Indagados como se relacionavam com os professores que lecionavam à turma sob sua responsabilidade, os entrevistados reportaram-se a situações que envolviam principalmente o aluno (comportamento, frequência, notas), como se pode perceber nas falas abaixo:

⁸ Encarregados da educação: nomenclatura usada em Portugal para designar os pais ou responsáveis pelos alunos.

⁹ “Juntura de peças que giram no mesmo eixo; dobradiça”. (*charneira* in Dicionário infopédia da Língua Portuguesa com Acordo Ortográfico [em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2016. [consult. 2016-12-16 17:56:29]. Disponível na Internet: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/charneira>).

Às vezes, o menino deu problema em uma aula “x”, então, vamos ver: o que aconteceu? Por que ele fez isso? Será que foi só aquele dia ou já vem desencadeando não só com um professor, mas vários outros professores? Ou seja, já é algo que possa estar ajudando... Relatos, em horário de intervalos dos colegas, com relação à turma. (PDT 2 – EEEP).

Às vezes, eu pergunto: como é que estão os meninos no 3º A? Às vezes, algum professor reporta alguma coisa: o menino do 3º A fez isso. E aí a gente vai buscar. Mas eu acho que tinha que ter mais esse diálogo entre os outros professores da turma com o PDT, né? (PDT 4 – EEEP).

E, muitas vezes também, com os alunos, a maioria das vezes com os alunos, eu já faço a observação em que eles devem ter um trabalho de sala de aula, junto aos professores, de forma que os outros professores vão fazer um trabalho e eu vou querer acompanhar isso com eles. Com os professores, eu procuro saber algumas informações sobre a turma, pra depois também dar esse feedback. (PDT 1 – EEM).

Esses dias mesmo um aluno cometeu lá uma falha na hora da prova, tal; de imediato, eu fiquei sabendo. O professor veio, me comunicou, eu já fiz a anotação, mandei chamar o aluno pra ele..., não fiz a ocorrência, isto era a primeira chamada dele, mas dialoguei de imediato com ele. [...] principalmente aqui na hora do almoço: a gente tá sempre dialogando sobre um aluno, tal; que eles acham que a gente tá falando mal deles, né, mas a gente tá sempre dialogando, e é muito bom aqui na escola, porque qualquer falhinha..., se é um celular que às vezes eles usam na hora da aula, o professor pega..., fico, aí depois chamo atenção, faço a ocorrência, devolvo. (PDT 3 – EEEP).

Observe-se que prevalece a referência à relação PDT-aluno, mesmo quando indagados sobre como se relacionavam com os demais professores. Não houve, pois, uma explicitação de que os PDTs se percebem como mediadores pedagógicos entre os pares, como um “agente da integração curricular” a quem cabe “coordenar as atividades do grupo de professores que lecionam à turma sob sua direção”, como frisado por Silva e Farias (2014, p. 57).

Por observação no decorrer desse estudo e também por experiência própria, posso afirmar que, “grosso modo”, tanto entre a maioria dos PDTs como entre os demais professores, prevalece a percepção de que cabe ao Professor Diretor de Turma lidar com os alunos, encaminhando a solução de problemas comportamentais, de desempenho escolar, de frequência às aulas, dentre outras. Não há clareza sobre a abrangência do papel de mediador pedagógico do PDT em relação aos demais professores da turma. A fala abaixo exemplifica minha observação:

Por exemplo: converso com o professor, converso com o aluno, por que o aluno nessa situação de dificuldade ou alguma coisa que deu errado, por que eles estão assim nesse professor? E algumas vezes eu peço à Coordenação, de uma forma mais discreta, pra não chegar muito próximo e

me meter no trabalho do professor, eu falo com a Coordenação pra que ela comece a saber o que aconteceu, pra que ela converse mais delicadamente, pra eu não invadir esse espaço do meu colega professor, também. (PDT 1 – EEM). (Grifo meu).

As respostas dos docentes à indagação de como se viam na função de Professor Diretor de Turma reforçam ainda mais essa percepção, conforme as falas a seguir reproduzidas (grifos meus).

Eu me vejo como... Primeiramente, eu me vejo como professor. Segundo momento, como aquele que orienta os alunos. (PDT 3 – EEEP).

Eu gosto da minha função. Eu acho que eu faço bem porque eu gosto. Agora, eu sei que eu poderia fazer melhor em determinadas áreas, especialmente nessa questão burocrática. Às vezes tem tanta coisa que eu quero fazer com os meninos, pessoalmente, individualmente, que acaba acumulando essa parte burocrática. (PDT 3 – EEM).

Eu acho que eu sou mais pra mãe dos alunos do que PDT, [...] Acho que eu sou meio rígida, às vezes, e sou muito amiga deles, também às vezes, demais, sabe? (PDT 3 – EEEP).

Desafiada. Todos os dias (risos). E sobrecarregada, também. Porque é uma carga emocional muito grande. Tem horas em que dá vontade de você desistir. Você diz: ai, meu Deus! Eu... eu estou com 45 filhos. Que dá trabalho. E cuidar deles e zelar por cada um não é fácil. (PDT 3 – EEEP).

Uma vez mais, há prevalência da relação PDT-aluno e nenhuma menção à intermediação entre pares.

Como já explicitado na apresentação do PPDT, o Professor Diretor de Turma leciona em turmas outras além daquela na qual exerce a função de PDT. Isto significa que, nessas turmas, ele está sob a coordenação de um Professor Diretor de Turma, sob a mediação pedagógica de pares (com dupla significação: primeiro por serem professores, depois por serem PDTs). Indagados como se sentiam enquanto professores sob a coordenação de um PDT, os professores diretores de turma entrevistados ao principiarem suas respostas voltaram a enfatizar a relação PDT-aluno; quase sempre foi necessário rerepresentar a questão para que eles discorressem sobre a relação deles com o(s) PDT('s) da(s) turma(s) em que estava(m) lotado(s). A pergunta era: como você se sente, enquanto professor de outras turmas, sob a direção de um PDT? Eis algumas respostas:

Eu me sinto um pouco responsável também por eles [...] pelos alunos. (PDT 1 – EEM).

Assim: quando eu estou dando a minha aula, eu sou a professora [...] de Educação Física, mas chega certos momentos que, às vezes, a gente tem que agir como direção de turma. (PDT 1 – EEEP).

Eu vejo..., eu vejo como algo positivo porque como toda turma tem um Diretor de Turma. [...] Até porque os meninos, eles entendem também, de certa forma eles têm noção de como o projeto funciona. E como a gente trabalha em parceria, a gente não tem dificuldade porque quando acontece alguma coisa, eu já digo: oh, vou comunicar ao teu Diretor de Turma. Quando eu saio daqui, já estou descendo e estou comunicando. Então, assim, eles também fazem questão, os alunos, né, muitas vezes, de ter essa compreensão, esse entendimento. (PDT 3 – EEEP).

Primeiro que a relação não é a mesma com a turma que você não é PDT, né? Muda total. (PDT 4 – EEEP).

Todavia, ao se referirem à relação professor-PDT, os entrevistados demonstraram, mais uma vez, a percepção anteriormente mencionada de que o Professor Diretor de Turma existe para cuidar dos alunos. Algumas falas também demonstram uma preocupação em não ferir suscetibilidades, em evitar melindres. Enquanto uma PDT afirmou: “Às vezes, fico até com vergonha de chegar no colega e falar alguma coisa. Ou, então, o medo de magoar” (PDT 2 – EEEP). Outra foi taxativa: “Eu procuro não interferir” (PDT 4 – EEM).

Por outro lado, alguns professores apontaram a dificuldade em lidar com as críticas:

Porque tem uns professores que, mesmo não sendo Diretores de Turma, acontece uma coisa na sala, ele chega: tu és Diretor de Turma de lá? Olha, fulano tá fazendo isso, tá fazendo aquilo. Eles pensam que a gente tem esse poder, né? Ou então que o mau comportamento do aluno fosse culpa nossa. “Olha, teus meninos estão fazendo isso”. Quer dizer... Como se eu fosse resolver. Eu me sinto muito mal quando um colega faz isso; ele ouve até umas coisas bem amargas de mim, quando ele vem com essa história. E eu não faço isso com ninguém e não gosto de julgar o trabalho de ninguém, não. Eu não gosto, não, porque aí é difícil lidar; é melhor... Se eu poder ajudar, eu ajudo; se não puder, eu não vou criticar, mas não tenho problema, não. (PDT 4 – EEM).

Às vezes nosso colega fica meio assim quando a gente chega e fala da turma dele, fala assim: aconteceu isso, tal e tal. Aí, alguns acham, às vezes, que o professor está implicando com um grupo específico. (PDT 3 EEEP).

Reafirmo, então, que não há uma nítida percepção do papel do Professor Diretor de Turma como um mediador pedagógico pleno. Por mediador pedagógico pleno refiro-me a um sujeito que não só é um importante elo entre escola e família ou entre professor e aluno, mas um co-gestor do processo de ensino e aprendizagem, ou seja,

“um elemento fulcral na gestão de um currículo contextualizado, convocando o trabalho colaborativo e a mediação como ferramentas para formar alunos e professores, marcando todos, dado que contribui para a formação de cidadãos críticos e aptos a exercerem uma cidadania responsável”. (FAVINHA, GÓIS, FERREIRA, 2012, p. 20).

Não obstante as ponderações acima, é possível afirmar que o Professor Diretor de Turma é um mediador pedagógico que articula os vários segmentos que compõem a escola, embora em alguns casos não haja clareza na percepção da função que desempenha.

Essa ação de mediação é percebida na fala de alguns PDTs, mesmo que eles não a nomeiem explicitamente.

[...] eu acredito que eles realmente podem ajudar a gente como professor, eu vejo no Diretor de Turma um apoio para o professor. Então, determinadas turmas, quando eu percebo que tem alguma dificuldade, quando eu percebo que tem algum aluno que tá precisando ser chamado à atenção, tá gazeando aula, alguma coisa, eu procuro o Diretor de Turma e eu procuro o auxílio dele, né, eu acho que ele pode ser um auxílio pra mim, como professora. (PDT 3 – EEM).

Aí tem uns que chegaram agora, como o [...] de Matemática, aquele rapaz que estava ali. Chegou aqui, ele pegou 200 horas, ele é efetivo, né? Então, a primeira vez que ele foi para o H, ele voltou apavorado. Aí eu me sentei com ele e conversei: eu vou dizer quem é o H e vou dizer como é que..., dar uma ideia pra você [...]. Vou lhe aconselhar a ir bem devagar com o conteúdo, não se preocupe com a quantidade, se preocupe com a qualidade e vá levando porque eles são deficientes mesmo. (PDT 4 – EEM).

Então, assim: o diálogo é muito bom. E eu tenho uma parceria muito boa com os professores, tanto com os técnicos quanto com os da base regular. A gente tem um ótimo diálogo nesse sentido. E os professores sempre estão nos ajudando. A gente não trabalha só. [...] o Professor Diretor de Turma não trabalha só; ele é Diretor de Turma, mas ele trabalha em parceria com os demais professores. Acho que é por isso que as coisas dão certo também no projeto. Porque não é só o Professor Diretor de Turma; ele é uma referência, mas ele tem que ter a parceria, tanto com a base comum como com a base técnica. (PDT 3 – EEEP).

6.2.5 Contribuições da experiência em outras funções de mediação

As questões pertinentes à mediação pedagógica encerraram a entrevista com cinco dos oito sujeitos da pesquisa. Um novo bloco com duas questões deu prosseguimento à conversa com três PDTs que possuíam experiência em outras funções de mediação: Professor Coordenador de Área (PCA)¹⁰ e/ou Coordenador

¹⁰ A função de Professor Coordenador de Área (PCA) foi instituída em 2001 para auxiliar a Coordenação Pedagógica no acompanhamento do planejamento dos programas e das aulas dos professores das disciplinas de sua área de conhecimento. O PCA não recebe nenhum acréscimo remuneratório, mas tem uma redução de 50% em sua carga horária de regência de sala de aula. Essas horas devem ser dedicadas exclusivamente ao desempenho da função.

Escolar¹¹. Como já explicitado anteriormente, a amostra inicial seria composta por seis sujeitos: três de cada escola, sendo um por área de conhecimento (Linguagens e códigos, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Matemática). A constatação de existirem entre as PDTs duas com experiência em Coordenação Escolar levou-me a expandir a amostra com a inclusão de ambas porque avaliei que suas vivências em cargo de gestão poderiam trazer contribuições diferenciadas e enriquecedoras para a pesquisa. Assim, por haverem sido Coordenadora Escolar foram entrevistadas a PDT 1 – EEM e a PDT 4 – EEEP. A PDT 4 – EEM já havia sido selecionada dentre as seis inicialmente previstas; sua entrevista também foi estendida em virtude de sua experiência como PCA.

As perguntas desse último bloco da entrevista visavam perceber se a experiência em outra função mediadora existente na estrutura da escola trouxe contribuições para o exercício da função de Professor Diretor de Turma, seja para a percepção do Projeto Professor Diretor de Turma, seja para a constituição de saberes.

As duas PDTs que desempenharam a função de Coordenador Escolar manifestaram que sua percepção sobre o projeto sofreu alterações a partir da experiência em cargo de gestão. Já a PDT que atuou como Professor Coordenador de Área relatou que sua percepção sobre o projeto não mudou; embora reconheça a importância do Projeto Professor Diretor de Turma desde que foi implantado na escola, ainda mantém uma postura crítica sobre a forma de funcionamento e a postura de alguns professores. Quanto aos saberes, as três professoras destacaram que a experiência em outros cargos de mediação permitiu-lhes constituir saberes experienciais que as ajudam na vivência da função de Professor Diretor de Turma.

Considerando a premissa que me levou à inclusão das duas PDTs com vivência na função de Coordenador Escolar, avalio que a contribuição que a experiência dessas PDTs - bem como a da PDT que desempenhou a função de PCA - trouxe para a pesquisa não se restringiu aos aspectos enfocados nas questões específicas sobre as funções de mediação (Coordenador Escolar e

¹¹ O Coordenador Escolar é uma função constitutiva do Núcleo Gestor das escolas da rede pública estadual. Hierarquicamente situa-se logo abaixo do Diretor. Dentre suas principais funções, destaca-se a coordenação pedagógica e de projetos. A quantidade de alunos matriculados, ou seja, o porte da escola, determina quantos Coordenadores o Núcleo Gestor da escola comporta.

Professor Coordenador de Área), mas perpassou as demais questões relativas às categorias de análise utilizadas nesse processo analítico.

As considerações e conclusões sobre os resultados da análise dos dados coletados no processo de entrevista e em todo o desenvolvimento do projeto de pesquisa estão expostas no próximo capítulo.

7 CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS

“Todo o conhecimento humano começou com intuições, passou daí aos conceitos e terminou com ideias”.

(Immanuel Kant)

Ao iniciar o tópico final dessa dissertação sinto-me compelido a rever todo o percurso trilhado até agora, desde o primeiro rascunho do projeto de pesquisa para a seleção ao mestrado acadêmico de educação, até o ponto final do estudo.

Resgato, então, algumas questões que surgiram já no primeiro esboço do projeto de pesquisa: que saberes são necessários para que o Professor Diretor de Turma adquira todas as qualidades requeridas - “bom líder, incentivador, ativo, responsável, sensível, prudente e apaixonado pela educação” (CEARÁ, 2011) - para exercer suas práticas pedagógicas? Como são construídos esses saberes? Qual a formação destinada ao Professor Diretor de Turma?

Essas questões surgiram das inquietações e de algumas angústias decorrentes da minha vivência diária como Professor Diretor de Turma em uma escola de ensino médio regular da rede pública estadual cearense.

Todavia, parte das inquietações e angústias não me eram exclusivas, posto também serem manifestadas por colegas igualmente PDTs. Foram elas e a necessidade de melhor compreender a própria prática como Professor Diretor de Turma que me estimularam a enfrentar o desafio de uma seleção para cursar o mestrado acadêmico em educação.

No processo de construção e de desenvolvimento do projeto de pesquisa, ainda nas primeiras buscas sobre a produção bibliográfica referente ao professor diretor de turma e depois na elaboração do Estado da Questão, a descoberta de que poucas pesquisas enfocavam a formação e a constituição de saberes dos PDTs indicou-me que o foco a ser dado à minha pesquisa não deveria estar voltado para a contribuição que Projeto Professor Diretor de Turma dá na resolução dos crônicos problemas de baixo desempenho e alta evasão escolar verificados nas escolas da rede pública estadual cearense, pois este viés já vinha sendo utilizado por vários pesquisadores. A necessidade que se apresentou como inovadora foi voltar o foco para o sujeito que dá nome ao projeto, sua formação, suas práticas, sua relação

com os demais sujeitos inseridos na realidade constituinte do PPDT, o conjunto de fatores subjacentes ao objetivo da investigação.

Após cumprir as etapas previstas no projeto de pesquisa, depois de dialogar com colegas de profissão e de função, depois da análise das entrevistas à luz das categorias analíticas escolhidas como balizadoras do estudo, a pergunta que agora deve ser posta é: os objetivos traçados para essa pesquisa foram alcançados?

Para chegar a uma resposta consistente é preciso retornar aos objetivos elencados no projeto que serviu de base à realização da pesquisa.

O primeiro objetivo específico – identificar e descrever os saberes adequados ao desempenho da função de PDT, conforme diretrizes da SEDUC – foi estabelecido com o intuito de explicitar quais saberes eram requeridos aos professores para o exercício da função de Professor Diretor de Turma. Esse objetivo foi apenas parcialmente alcançado através de pesquisa realizada na documentação sobre o Projeto Professor Diretor de Turma disponibilizado pela SEDUC. Digo parcialmente porque, conforme já referido anteriormente, como inexistente uma definição precisa e objetiva do perfil do Professor Diretor de Turma, também não há uma explicitação dos saberes requeridos a quem se prontifique ao exercício da função. Assim, as referências em relação aos saberes são fundamentalmente decorrentes da percepção e da opinião dos PDTs entrevistados e, em certa medida, da minha própria experiência no desempenho da função de Professor Diretor de Turma.

Aqui, uma vez mais, sinto-me obrigado a pontuar que se faz necessária uma fundamentação clara e precisa do perfil exigido do pretendente ao exercício da função de Professor Diretor de Turma, estabelecendo não só características gerais e nem sempre mensuráveis, mas igualmente indicadores do perfil de formação, saberes e experiência profissional.

Da mesma forma, o segundo objetivo específico – caracterizar se, e como, durante sua formação na *práxis* o Professor Diretor de Turma elabora os saberes e desenvolve as competências estabelecidas pela SEDUC – só pode ser parcialmente atingido.

Embora possa parecer repetitivo, considero ser importante novamente frisar que a documentação relativa ao Projeto Professor de Diretor de Turma não

apresenta uma definição clara e objetiva do perfil do PDT, bem como não explicita os saberes necessários à função de Professor Diretor de Turma; o que se identifica é uma descrição do funcionamento e etapas do projeto, além das atribuições do PDT. Uma vez mais, a tentativa de se alcançar o objetivo pretendido ficou restrita aos dados oriundos das falas dos professores entrevistados.

Tais observações me levam a concluir que, ao longo de um processo de formação na práxis, o Professor Diretor de Turma elabora saberes e desenvolve competências que o auxiliam no labor pedagógico diário. Para tanto, vale-se daquilo que Tardif (2012) denomina saberes da experiência, os quais são provenientes não só da carreira profissional, mas dos vários momentos da história de vida de cada um, por isso, são saberes práticos, constituídos pelo professor ao longo de sua prática social e pedagógica (THERRIEN e SOUSA, 2000). Assim, o PDT não se faz refém das lacunas de um normativo, mas elabora, a partir das necessidades que se apresentam à sua prática pedagógica cotidiana, os saberes necessários ao desempenho de sua função. Por isso, o Professor Diretor de Turma se vai constituindo através da práxis, da ação que resignifica a prática docente a partir de uma reflexão do coletivo que articula teoria e prática, envolvendo PDTs, coordenação escolar e demais professores, como defendem Franco e Gilberto (2010).

É no cotidiano, na interação com os diversos segmentos que compõem a escola e em um processo de reflexão nem sempre sistemática que o Professor Diretor de Turma constitui a si mesmo e os saberes necessários à sua prática.

Quanto ao terceiro objetivo específico do presente estudo: 'estabelecer se, e de que modo, o Professor Diretor de Turma constitui-se como um sujeito de práxis', implica o entendimento do PDT como um sujeito que, conduzido por uma racionalidade pedagógica fundada na razão comunicativa, reflete sobre sua própria prática. Neste caso, a conclusão alcançada parece apresentar uma contradição: embora o PDT se vá constituindo na práxis, não há evidência clara de que esse professor realize o ato de refletir criticamente sobre a totalidade de sua prática de mediação entre os vários segmentos que compõem o ambiente escolar. A análise das falas dos professores entrevistados demonstrou que estes refletem sobre sua ação docente ou sobre a intermediação que realizam entre escola-família e entre alunos-professores. Todavia, os PDTs não demonstraram realizar uma reflexão

crítica sobre a prática de intermediação entre pares e entre professores e Núcleo Gestor, fator destacado no quarto objetivo específico, a seguir. Posso entender que os PDTs, mesmo afirmando refletirem sobre sua prática, ainda não desenvolveram uma consciência da práxis. Essa observação significa que os mesmos permanecem no nível de compreensão de realidade denominada consciência da prática, faltando-lhes ascender ao nível de compreensão de realidade que se denominada consciência da práxis.

Por fim, quanto ao quarto objetivo estratégico – ‘descrever e caracterizar a prática de mediação pedagógica do Professor Diretor de Turma, através de uma análise da prática desses sujeitos pedagógicos em uma escola de educação profissional e em uma escola de ensino médio regular’ – considero haver conseguido demonstrá-lo.

Como já enfatizado ao longo do texto, o Professor Diretor de Turma é um mediador pedagógico que atua como elo entre os vários segmentos que compõem o ambiente escolar. No entanto, a visão externada pelos sujeitos da pesquisa indica que essa intermediação não ocorre com a mesma ênfase entre todos os segmentos, estando muito mais perceptível nas relações entre escola e família e entre alunos e professores. Essa percepção é comum aos PDTs dos *loci* pesquisados, indistintamente: tanto na escola de educação profissional como na escola de ensino médio regular o Professor Diretor de Turma é visto, e se vê, quase exclusivamente, como o responsável pelos alunos e pela comunicação com a família. Esse entendimento influencia inclusive a reflexão que o PDT realiza sobre sua prática pedagógica, pois obscurece sua percepção, compreensão e ação em relação ao seu papel de mediação com os demais professores e a coordenação escolar.

Atribuo como motivo dessa percepção enviesada as várias lacunas e imprecisões na formatação do Projeto Professor Diretor de Turma. A começar pela indefinição do perfil do PDT, passando pelo não estabelecimento de requisitos objetivos e mensuráveis para a lotação na função, assim como pela falta de uma formação que habilite minimamente o professor lotado como PDT; daí resultando a impossibilidade de se detectar a posição do Professor Diretor de Turma dentro da estrutura organizacional da escola, fato que o impede a desenvolver uma identidade facilmente reconhecida por todos os segmentos que compõem a comunidade escolar, inclusive por ele próprio.

Outro fator que possivelmente contribui para o referido quadro é o fato que, a lotação como PDT - principalmente, mas não exclusivamente - na escola de educação profissional, é quase uma imposição devida à necessidade do professor ter sua carga horária completamente lotada. Há que se reconhecer, finalmente, que assumir a função de Professor Diretor de Turma na atual estrutura das escolas públicas estaduais pode ser interpretado como um ato de voluntarismo e/ou idealismo. Como atestam as falas dos PDTs entrevistados, o tempo destinado ao Projeto Professor Diretor de Turma parece não ser compatível com a carga de atribuições do PDT, além de não trazer qualquer acréscimo remuneratório pelo exercício da função.

A constatação dos fatores identificados me permitiu compreender o resultado que encontrei nas buscas sobre a bibliografia dedicada ao Professor Diretor de Turma, qual seja, a predominância de pesquisas enfocando a atuação do PDT como um sujeito pedagógico que contribui para a alavancagem de resultados ligados ao desempenho escolar dos alunos e para a diminuição dos índices de evasão escolar. Fica mais evidente, portanto, que aquilo que se espera do PDT, segundo esses estudos, é, primordialmente, uma mediação entre escola-família e entre aluno-professor.

Após passar por cada um dos objetivos específicos chego ao ponto que iniciou todo o processo, aquele decorrente das inquietações e angústias da vivência como PDT, das questões de partida, da lacuna descoberta durante a pesquisa bibliográfica e a elaboração do Estado da Questão; chego, enfim, objetivo geral: compreender os constituintes da prática do Professor Diretor de Turma na sua relação com uma práxis de mediação pedagógica em duas escolas públicas do estado do Ceará.

Importante frisar que ao iniciar a pesquisa carregava comigo algumas premissas advindas de um pensar sobre a minha própria prática. Embora o exercício de refletir sobre a prática visando desenvolver uma práxis não me fosse estranho, esse não era um movimento que ocorria de modo sistemático e constante. Todavia, ao longo das disciplinas do mestrado acadêmico procurava relacionar cada novo aporte teórico às ações que desenvolvia enquanto Professor Diretor de Turma. Foi assim que vi surgirem algumas premissas sobre a atuação do PDT; a principal delas:

o Professor Diretor de Turma constitui-se através de uma práxis de mediação pedagógica.

Durante a realização das entrevistas com os PDTs e, principalmente, no processo de análise dessas à luz das categorias analíticas, fui percebendo que a minha premissa principal, decorrente de uma ação de reflexão sobre a minha prática, não se confirmava de todo, porém, concomitantemente, não era totalmente rechaçada. Evidentemente, à luz da lógica formal isto se apresenta como uma contradição de termos; mas não pretendi me guiar por postulados aristotélicos e sim por princípios dialéticos. Nesse caso, viva a contradição (!), pois dela emana o movimento, a transformação.

Apesar dessa aparente digressão, penso que não há, efetivamente, uma real contradição, pois não se verifica uma oposição entre tese e antítese. Considerando as categorias que permeiam o objetivo geral da pesquisa e valendo-se da análise das entrevistas com os sujeitos pesquisados, pode-se perceber que, no que concerne tanto à práxis quanto à mediação, não há um conceito que se estabeleça incontestemente, mas uma incompletude que se manifesta na forma do que ainda não é plenamente, mas que está em curso, isto é, um devir, um processo de transformação. Finalizando minha pesquisa, tentarei explicitar melhor esse raciocínio nos parágrafos a seguir.

Como já frisado em outras passagens dessa dissertação, defendo que o Professor Diretor de Turma é um mediador pedagógico que atua entre os vários segmentos que constituem a comunidade escolar (corpos discente e docente, pais, funcionários e núcleo gestor). Essa mediação, todavia, não se efetiva plenamente entre todos os segmentos, fazendo-se muito mais presente nas relações escola-família e alunos-professores, o que não significa que também não se possa verificar, ou se verifique, entre pares e entre professores-Núcleo Gestor.

Por outro lado, a referência à práxis e não simplesmente à prática, pressupõe que o Professor Diretor de Turma submeta sua ação de mediação a uma reflexividade crítica, dialógica, ética e transformadora, ou seja, que evolua de uma consciência prática para uma consciência da práxis. Porém, como já mencionei anteriormente, a análise das entrevistas demonstrou que essa postura ainda não é corriqueira entre os PDTs, o que não significa afirmar que seja inexistente, pois quando se reúnem para planejar ações inerentes ao seu labor pedagógico, os PDTs

estão se guiando por uma reflexividade que se mostra dialógica e se pretende crítica e transformadora.

Assim, tanto em um caso como no outro, se percebe um *vir-a-ser* conduzido por uma racionalidade prática, decorrente da interação que ocorre entre sujeitos (relação de intersubjetividades), em um contexto de dialogicidade, permeado pela razão comunicativa.

Destarte, considero haver atingido o objetivo geral intencionado para essa pesquisa, embora não tenha a presunção de pensar que essa dissertação possa ter esgotado o tema; muito pelo contrário – ainda há muito a se investigar. O Projeto Professor Diretor de Turma sequer possui dez anos de experiência; merece novos enfoques elucidativos, outros olhares analíticos.

Não obstante seu pouco tempo de vigência, o PPDT não é mais um projeto em fase de teste, mas vem se constituindo como política educacional e como tal urge ter revisada a sua base de formulação e fundamentação teórica.

Embora a obrigação dessa revisão caiba estruturalmente à SEDUC, é papel da Academia contribuir para esse processo, exercendo sua função social de pensar criticamente as interações humanas e propiciar as bases de transformações no mundo da vida.

Nesse sentido, espero que esse estudo possa somar-se a outras produções sobre o tema e contribuir tanto para o processo de discussão e revisão do PPDT, que julgo necessário, quanto para uma reflexão dos PDTs sobre seus saberes e práticas pedagógicas para que, através de um processo de formação na práxis, consigam identificar-se e assumirem-se como sujeitos de mediação entre os diversos segmentos que compõem o ambiente escolar.

BIBLIOGRAFIA

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ALBUQUERQUE, Francisco C. A., SILVÉRIO, Renata A. **A gestão na escola de educação profissional integrada no Ceará: análise do modelo gerencial de resultados**. Campina Grande, PB: Realize Editora, 2012. Disponível em: <<http://www.editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/8dc5983b8c4ef1d8fcd5f325f9a65511.pdf>>. Acesso em: 26 jul. 2014

ALHO, Susana; NUNES, Cristina. O papel do diretor de turma na relação entre a escola e a família: construção e validação de um instrumento. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 2, n. 2, jun. 2007. Disponível em <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/viewFile/3189/2111>>. Acesso em: 25 jul. 2014.

ALMEIDA, Sérgio José da Silva Costa de Oliveira. **A ação do diretor de turma na promoção do trabalho colaborativo do conselho de turma**. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) - Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Lisboa, 2012.

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. 3. ed. Campinas: Papirus, 1999.

BARROSO, J. **Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na Escola**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1995.

BOAVISTA, Clara; SOUSA, Óscar de. O diretor de turma: perfil e competências. **Revista Lusófona de Educação**, n. 23, Mar. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?pid=S1645-72502013000100005&script=sci_arttext>. Acesso em: 18 jul. 2014.

BOGDAN, Roberto C. e BIKLEN, Sari Snopp. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto editor, 1994.

BOUFLEUER, José Pedro. **Pedagogia da ação comunicativa: uma leitura de Habermas**. 3. ed. Ijuí, RS: Unijuí, 2001.

CARVALHO, Antonia Dalva França; THERRIEN, Jacques. O professor no trabalho: epistemologia da prática e ação/cognição situada - elementos para a análise da práxis pedagógica. **Revista brasileira de formação de professores**, v. 1, n. 1, p. 129-147, 2009. Disponível em: <<http://jacquestherrien.com.br/professor-no-trabalho-epistemologia-da-pratica-e-acaocognicao-situada/>>. Acesso em: 12 nov. 2015.

CASAGRANDE, Cledes Antonio. **Educação, intersubjetividade e aprendizagem em Habermas**. Ijuí, RS: Unijuí, 2009. Coleção Fronteiras da Educação.

CEARÁ (Estado). Secretaria da Educação. **Paper projeto professor diretor de turma**. Fortaleza: SEDUC-CODEA, 2014. (arquivo magnético disponível na intranet da SEDUC, disponibilizado por CODEA/Gestão Escolar).

_____. _____. **Manual de orientações das ações do professor diretor de turma**. Fortaleza: SEDUC/COPEM, 2014b.

_____. _____. **Folder do projeto professor diretor de turma**. Fortaleza: [2011?]. Disponível em: <http://www.seduc.ce.gov.br/images/professor_diretor_turma/projeto_professor_diretor_de_turma.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2014.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

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 (CE)**. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública). Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, 2014. Disponível em: <<http://www.mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2015/04/DANIEL-CARLOS-DA-COSTA.pdf>>. Acesso em: 28 ago. 2015.

COULON, Alain. **Etnometodologia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

DELORS, Jacques (Coord.). Os quatro pilares da educação. In: _____ **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, 1996. p. 89-102.

ESTEBAN, Maria Teresa. **O que sabe quem erra?** Reflexões sobre a avaliação e fracasso escolar. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FARIAS, Isabel Maria Sabino; NUNES, João Batista Carvalho; NÓBREGA-TERRIEN, Sílvia Maria (Orgs.). **Pesquisa científica para iniciantes: caminhando no labirinto**. Fortaleza: EdUECE, 2010.

FAVINHA, Marília; GÓIS, Maria Hélia; FERREIRA, Abílio. A importância do papel do diretor de turma enquanto gestor do currículo. **Revista Temas e Problemas**. Universidade de Évora, 2012. Disponível em: <<http://dspace.uevora.pt/rdpc/handle/10174/8185>>. Acesso em: 24 nov. 2015.

FERREIRA, Marta Sofia Amaral de Castro. **O diretor de turma no papel de líder intermédio**. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação). Viseu (Portugal): Universidade Católica Portuguesa, 2014. Disponível em: <http://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/16757/1/Relat%C3%B3rio_%20Marta%20Ferreira.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2015.

FORMOSINHO, João. A complexidade da escola de massas e a especialização dos professores. **Saber (e) Educar**, n. 2, 1979, p. 7-20. Disponível em: <<http://repositorio.esepf.pt/handle/10000/189>>. Acesso em: 05 fev. 2016.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012. Coleção Docência em Formação: Saberes Pedagógicos.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro; GILBERTO, Irene Jeanete Lemos. O observatório da prática docente como espaço de compreensão e transformação das práticas. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 6, n. 9, p. 125-145, jul./dez. 2010. Disponível em: <<http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/viewFile/430/457>>. Acesso em: 8 set. 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

_____. **Política e educação: ensaios**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Ensinar, aprender: leitura do mundo, leitura da palavra. In: _____. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'Água, 1997. p. 19-26. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142001000200013>. Acesso em: 20 jul. 2014.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Ação cultural para a liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

GATTI, Bernardete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Liber Livro, 2012.

GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice (Orgs.). Conclusão: a pedagogia do amanhã. In: _____. **A pedagogia: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010, p. 475-486.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas em pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Tradução Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. Coleção Educação: Experiência e Sentidos.

LEITE, Haidé Eunice G. F., CHAVES, Maria Luíza B. O Projeto Professor Diretor de Turma no Ceará, dois anos depois. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO, 24.; CONGRESSO INTERAMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 3., 2009, Vitória (ES). **Anais...** Disponível em:

<http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2009/126.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2014.

LEITE, Maria Cleide da Silva Ribeiro. **A formação contínua do professor diretor de turma no contexto das reformas do ensino médio**. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, UECE. Fortaleza, 2015. Disponível em: <<http://www.uece.br/ppge/index.php/teses-e-dissertacoes/dissertacoes/43682-turma-2014>>. Acesso em: 27 out. 2015.

LIBÂNIO, José Carlos. **Adeus Professor, Adeus Professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LIMA, Maria da Conceição Castro. A experiência piloto de diretor de turma de Eusébio, Ceará. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 23., 2007, Porto Alegre (RS). **Anais...** Disponível em: <http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/279.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2014.

LIMA, Vagna Brito de. Professor Diretor de Turma: uma experiência educacional brasileira inspirada na educação portuguesa. **Espaço do Currículo**, v.7, n.2 (UFPB), 2014. Disponível em: <<http://www.okara.ufpb.br/ojs/index.php/rec/article/view/20637>>. Acesso em: 28 ago. 2015.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 1994.

NÓBREGA-TERRIEN, Sílvia Maria e TERRIEN, Jacques. O Estado da Questão: aportes teórico-metodológicos e relatos de sua produção em trabalhos científicos. In: FARIAS, Isabel Maria Sabino de; NUNES, João Batista de Carvalho; NÓBREGA-TERRIEN, Sílvia Maria (org.). **Pesquisa Científica para iniciantes: caminhando no labirinto - fundamentos da pesquisa**, v. 1. Fortaleza: EdUECE, 2010, p. 33-52.

_____. Trabalhos Científicos e o Estado da Questão: reflexões teórico-metodológicas. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 15, n. 30, p. 5-16, Rio de Janeiro, jul./dez. 2004.

NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10451/4758>>. Acesso em: 15 jun. 2016.

OLIVEIRA, Sandra Maria Coelho de. **Projeto professor diretor de turma: desafios e possibilidades (um estudo de caso)**. Disponível em: <<http://professorvirtual.org/site/wp-content/uploads/sites/2/2013/12/PROJETO->

[PROFESSOR-DIRETOR-DE-TURMA-DESAFIOS-E-POSSIBILIDADES-UM-ESTUDO-DE-CASO](#)>. Acesso em: 28 jul. 2014.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista de Educação da AEC**: o papel político-social do professor, Brasília, Ano 26, n. 104, jul./set., 1997.

RODRIGUES, Guilherme da Silva. **O papel do diretor de turma na autonomia**: estudo de caso numa escola secundário. Dissertação (Mestrado em administração e gestão educacional). Universidade Aberta. Lisboa, 2011. Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2146/1/Dissertacao-Guilherme_Vjuri-final.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2014.

RUA, Maria de Fátima Ferreira. **O director de turma**: um desempenho de papel labiríntico. Dissertação (Mestrado em Administração e Gestão Educacional) - Universidade Aberta, Lisboa, 2008. Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/1576/1/FR_Mestrado23072010.pdf>. Acesso em: 09 out. 2015.

SÁ, Virgínio. **Racionalidades e práticas da gestão pedagógica**: o caso do diretor de turma. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1997. Coleção Ciências da Educação. Disponível em: <<http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/pol/racionalidades.pdf>>. Acesso em: 01 fev. 2016.

SACRISTÁN, José Gimeno. Tendências investigativas na formação de professores. In: PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2005.

SILVA, Carla Alexandra Pinto Gomes da. **Nós (de) professores**: autoridade e dilemas éticos do diretor de turma. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) - Universidade Católica Portuguesa, Porto, 2012. Disponível em: <<http://repositorio.ucp.pt/handle/10400.14/10261>>. Acesso em: 13 set. 2015.

SILVA, Gilmar Dantas da; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. O Diretor de Turma e a proposta de gestão curricular na escola cearense. **Revista de Administração Educacional**, v.1, n.1, p.56-67, jan./jun., 2014, Recife (PE). Disponível em: <http://www.administracaoeducacional.com.br/artigos/05_20141.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2015.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TAVARES, Andrevaldo G. P. O professor diretor de turma como mediador do processo de ensino-aprendizagem. **Revista Pedagógica** – UNOCHAPECÓ. Ano 14, n. 27, v. 02, jul./dez., 2011. Disponível em: <<http://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/viewFile/1316/730>>. Acesso em: 26 jul. 2014.

THERRIEN, Jacques. **A reflexividade como busca de sentidos e significados:** contribuição na formação dos saberes docentes. Fortaleza, 2015. Disponível em: <<http://jacquestherrien.com.br/reflexividade-como-busca-de-sentidos-e-significados/>>. Acesso em: 25 jan. 2016.

_____. Parâmetros de pesquisa científica do pesquisador de sua práxis docente – articulando didática e epistemologia da prática. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO (ENDIPE), 24., 2014, Fortaleza. **Anais...** Disponível em: <<http://jacquestherrien.com.br/publicacoes-disponiveis/>>. Acesso em: 23 ago. 2015.

_____. Docência profissional: a prática de uma racionalidade pedagógica em tempos de emancipação de sujeitos. In: D'ÁVILA, Cristina; VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Didática e docência na educação superior** – implicações para a formação de professores. Campinas: Papirus, 2012. v. 1, p. 109-132. Disponível em: <<http://jacquestherrien.com.br/wp-content/uploads/2014/06/Docencia-Profissional-a-Pratica-de-uma-Racionalidade-Pedag.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2015.

_____. Professores em formação: a escola como lugar de pesquisa. In: SANTOS, Francisco Kennedy Silva dos (Org.). **Professores em formação:** a escola como lugar de pesquisa. Fortaleza: SEDUC, 2011. v. 1, p. 50-68.

_____. **Os saberes da racionalidade pedagógica na sociedade contemporânea.** Goiânia: UCG, 2006.

THERRIEN, Jacques; SOUZA, Angela T. A racionalidade prática dos saberes da gestão pedagógica da sala de aula. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender.** Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

THERRIEN, Jacques; SOUZA, Angela. Cultura docente e gestão pedagógica: a racionalidade prática dos saberes e do saber-fazer. In: DAMASCENO, Maria Nobre; THERRIEN, Jacques (org.). **Artesãos de um outro ofício:** múltiplos saberes e práticas no cotidiano escolar. São Paulo: Annablume; Fortaleza: Secretaria da Cultura e Desporto do Governo do Estado do Ceará, 2000.

TORRES, Maria Dolores de Magalhães Gomes. **O papel do Diretor de Turma enquanto mediador sócio-cultural e gestor intermédio na organização escolar.** Dissertação (Mestrado em Administração e Planificação da Educação). Universidade Portucalense, Porto, 2007. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11328/20>>. Acesso em: 16 fev. 2016.

TOZETTO, Susane Soares; GOMES, Thais de Sá. A prática pedagógica na formação docente. **Reflexão e Ação** - Revista do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação – Mestrado – UNISC. v. 17, n. 2, 2009. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/1150/834>>. Acesso em: 26 jul. 2014.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos; ROMANOWSKI, Joana Paulin. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Revista Diálogo Educacional**, v. 14, n. 41, p. 165-189, Curitiba, jan./abr., 2014.

ZENHAS, Armanda Martins. **Diretor de turma**: perfil: procura-se. Disponível em: <<http://www.educare.pt/opiniaio/artigo/ver/?id=11967&langid=1>>. Acesso em: 26 jul. 2014.

ZENHAS, Armanda Martins. **O papel do diretor de turma na colaboração escola-família**. Portugal: Porto, 2006.

ZENHAS, Armanda Martins. **A direcção de turma no centro da colaboração entre a escola e a família**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho. Braga, 2004. Disponível em: <<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/713/1/Tese.pdf>>. Acesso em: 5 ago. 2014.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Caracterização da escola

Escola: _____

Ano: _____.

Modalidade: () Ensino Médio Regular

() Educação Profissional

Quantidade de turmas:

- 1ª ano: _____

- 2ª ano: _____

- 3ª ano: _____

Total de alunos: _____

Média de alunos por turma: _____

Quantidade de professores: - efetivos: _____ - temporários: _____

Quantidade de PDTs: - efetivos: _____ - temporários: _____

Quantidade de coordenadores escolares: _____

Carga horária anual: - 1ª ano: _____ - 2ª ano: _____ - 3ª ano: _____

Distribuição da carga horária por turno: - manhã: _____ - tarde: _____ - noite: _____

Índice de aprovação: - 1ª ano: _____ - 2ª ano: _____ - 3ª ano: _____

Índice de evasão: - 1ª ano: _____ - 2ª ano: _____ - 3ª ano: _____

APÊNDICE B - Caracterização do PDT

- Nome: _____

- - Formação inicial:
- Curso: _____ - Universidade: _____ - Ano: _____

- - Pós-graduação:
- Curso: _____ - Universidade: _____ - Ano: _____

- Tempo de magistério: _____
- Tempo de lotação nessa escola: _____
- Carga horária: _____
- Quantidade de turmas: _____
- Disciplina(s) que leciona (por ano):

- Possui lotação em outra escola? Se sim, qual a carga horária? _____
- Situação funcional: () efetivo - () temporário
- Tempo na função de PDT: _____ ano(s). Se há mais de um ano, de que forma: () contínua () intercalada.
- Possui experiência como gestor? _____. Se positivo, por quanto tempo? _____. Em qual cargo: () diretor () coordenador.
- Possui experiência como PCA? _____. Se positivo, em qual área? _____; por quanto tempo? _____.

APÊNDICE C - Roteiro para entrevista com o PDT

Bloco 1

- Você conhece o perfil do PDT estabelecido pela SEDUC? Qual sua opinião sobre esse perfil?
- Como você define a função do PDT?
- Por que escolheu desempenhar a função de PDT?

Bloco 2

- Como você justifica a importância, ou não, do PDT?
- Em sua opinião, que saberes ou habilidades são necessários para ser um PDT?
- Você pode explicar como esses saberes ou habilidades são constituídos?
- Em seu ponto de vista, deve haver uma formação específica para que o professor possa desempenhar a função de PDT? Por quê?
- De forma genérica, quais os principais desafios que se apresentam para o PDT?
- De forma mais específica, quais as principais dificuldades que você enfrenta em sua prática como PDT?

Bloco 3

- Você reflete sistematicamente sobre sua prática pedagógica?
- De que forma?
- Percebe consequências nessa reflexão?
- Quais?

Bloco 4

- Enquanto PDT, como você se relaciona com os demais professores da turma sob sua direção? E com o núcleo gestor da escola?
- Como você se vê na função de PDT?
- Como você se sente, enquanto professor de outras turmas, sob a direção de um PDT?

Bloco 5

(Para os professores que têm experiência como gestor ou PCA):

- Quando foi gestor ou PCA, como você percebia o PPDT? Essa percepção mudou depois que você passou a ser PDT? Especifique.
- Que saberes ou competências você constituiu enquanto gestor ou PCA que lhe auxiliam na prática como PDT?

APÊNDICE D – Termo de consentimento livre e esclarecido

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ - UECE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE
CENTRO DE EDUCAÇÃO - CED
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa. Sua participação é importante, porém, você não deve participar contra a sua vontade. Leia atentamente as informações abaixo e faça qualquer pergunta que desejar, para que todos os procedimentos desta pesquisa sejam esclarecidos.

A investigação abrange o Projeto Professor Diretor de Turma, implantado pela Secretaria de Educação Básica do Ceará e visa compreender os constituintes da prática do Professor Diretor de Turma na sua relação com uma práxis de mediação pedagógica no contexto de uma escola cidadã. Ressaltamos que sua participação e colaboração são de fundamental importância para o desenvolvimento da pesquisa.

1. **Envolvimento na pesquisa:** *Você tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para você. Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone do (a) pesquisador (a).*
2. **Riscos e desconforto:** *A participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.*
3. **Confidencialidade:** *Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente o (a) pesquisador (a) e o (a) orientador (a) terão conhecimento dos dados.*

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Tendo compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a minha participação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a minha participação implicam, concordo em dele participar e para isso eu DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

Fortaleza, ____ de _____ de 2016

 Nome completo e legível do entrevistado

 Nome completo e legível do pesquisador

 Assinatura do entrevistado

 Assinatura do pesquisador