



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA
MESTRADO PROFISSIONAL DE SOCIOLOGIA EM REDE NACIONAL

ANA PAULA RODRIGUES DE ANDRADE

**O PROJETO PROFESSOR DIRETOR DE TURMA COMO INSTRUMENTO DE
INTERVENÇÃO NA FORMAÇÃO CIDADÃ**

FORTALEZA

2022

ANA PAULA RODRIGUES DE ANDRADE

**O PROJETO DIRETOR DE TURMA COMO INSTRUMENTO DE INTERVENÇÃO
NA FORMAÇÃO CIDADÃ**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional – ProfSocio, da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino de Sociologia.

Área de Concentração: Ensino de Sociologia.

Linha de Pesquisa: Educação, escola e sociedade

Orientadora: Prof^ª. Dra. Monalisa Soares
Lopes

FORTALEZA

2022

ANA PAULA RODRIGUES DE ANDRADE

**O PROJETO DIRETOR DE TURMA COMO INSTRUMENTO DE INTERVENÇÃO
NA FORMAÇÃO CIDADÃ**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional – ProfSocio, da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino de Sociologia.

Área de Concentração: Ensino de Sociologia.

Linha de Pesquisa: Educação, escola e sociedade

Área de concentração: Educação, escola e sociedade.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Monalisa Soares Lopes

Aprovada em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dra. Monalisa Soares Lopes (Orientadora)

Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Francisco Williams Ribeiro Lopes

Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof^ª Dra. Márcia Paula Chaves Vieira

Centro Universitário Unichristus

Dedico à minha mãe, Maria, mulher guerreira,
que sempre me apoiou, me deu força e foi meu
porto seguro.

AGRADECIMENTOS

Minhas recordações fazem parte de todo o percurso até chegar aqui: a educação básica, a graduação, o trabalho de sala de aula (com mais de uma década de profissão), o período como diretora de turma, enfim, muitas lembranças.

O mestrado enfim chegou. É o resultado de muito esforço e, claro, muito apoio recebido ao longo desse período. Por isso, faço aqui meus agradecimentos:

Agradeço aos meus pais Maria e José que sempre me apoiaram nos estudos e me incentivaram com todo o amor e cuidado.

Ao meu esposo que esteve comigo desde o início do mestrado me apoiando.

À minha orientadora Prof^ª Monalisa Soares Lopes, pela paciência, pelo zelo e pela dedicação nas orientações.

Aos professores diretores de turma das escolas da capital e do interior que disponibilizaram do pouco tempo para participar e colaborar com a pesquisa.

Aos coordenadores escolares que também se disponibilizaram em participar da pesquisa.

À coordenadora estadual do PPDT pela atenção e pelo carinho em me atender.

Aos meus colegas de trabalho, obrigada pela força.

À minha turma do curso de Mestrado Profissional em Sociologia pelo conhecimento compartilhado.

Às minhas colegas de orientação, obrigada pelo apoio nas conversas e no compartilhamento de ideias.

À banca examinadora, pelas avaliações do meu trabalho.

À Capes, pelo apoio financeiro durante o mestrado.

Aos professores e coordenadores do curso do Mestrado Profissional em Sociologia pela luta em manter um curso voltado para os profissionais da educação básica.

A Deus pelo dom da vida e pela saúde que me possibilitou chegar até aqui.

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo analisar o Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT) na Escola Pública do Estado do Ceará, enquanto esforço de aprimoramento das práticas pedagógicas. O professor diretor de turma é um articulador que colabora com os diversos segmentos escolares vinculados à turma que coordena, cooperando com a gestão escolar. Nessa fase, a pesquisa procurou identificar os impactos causados pela pandemia da Covid-19, assim como, as estratégias utilizadas pelo professor diretor de turma no acompanhamento do aluno. A metodologia aplicada foi norteada por pressupostos da pesquisa qualitativa. Partimos da leitura e análise dos documentos do PPDT, bem como a técnica de aplicação de entrevistas semiestruturada. 36 professores participaram das entrevistas via *Google Meet* no ano de 2021. As entrevistas foram realizadas virtualmente por causa da pandemia da Covid-19. Os resultados da pesquisa são apresentados de acordo com a análise dos dados coletados na entrevista com os professores, com os coordenadores escolares e com a Coordenação Estadual do projeto. Os relatos dos professores diretores de turma evidenciaram a importância do Projeto Professor Diretor de Turma, principalmente durante a pandemia da Covid-19. Foi o período em que os professores contribuíram para o projeto de Busca Ativa dos alunos ausentes. O que se observou com o trabalho de pesquisa é que o PPDT é um aliado indispensável no desenvolvimento da aprendizagem e da promoção do protagonismo juvenil. No entanto, os depoimentos dos professores diretores de turma revelaram que o projeto necessita de constantes reformulações em torno dos novos desafios os quais o PPDT está sujeito cotidianamente.

Palavras-chave: Diretor de Turma. Aprendizagem. Práticas Pedagógicas.

ABSTRACT

The present work aims to analyze the Teacher Class Director Project (PPDT) in the Public School of the State of Ceará, as an effort to improve pedagogical practices. The class director teacher is an articulator who collaborates with the various school segments, linked to the class he/she coordinates, cooperating with school management. At this stage, the research sought to identify the impacts caused by the Covid-19 pandemic as well as the strategies used by the class director teacher in monitoring the student. The methodology applied was guided by assumptions of qualitative research. We started with the reading and analysis of the PPDT documents, as well as the technique of applying semi-structured interviews. 36 teachers participated in interviews via Google Meet in 2021. The interviews were conducted virtually because of the Covid-19 pandemic. The research results are presented according to the analysis of the data collected in the interview with the teachers, with the school coordinators and with the State Coordination of the project. The reports of the class director teachers highlighted the importance of the Class Director Teacher Project, especially during the Covid-19 pandemic. It was the period in which the teachers contributed to the project of active search for absent students. What was observed with the research work is that the PPDT is an indispensable ally in the development of learning and the promotion of pedagogical practices. However, the testimonies of the class director teachers revealed that the project needs constant reformulations around the new challenges to which the PPDT is subject daily.

Keywords: Class diretor. Learning. Pedagogical practices.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

IMAGEM 1	- Ações Programa Ceará Educa Mais	25
IMAGEM 2	- Implementação do Novo Ensino Médio nas escolas públicas do Ceará.....	26

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Caracterização dos entrevistados	46
---	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPAE - Associação Nacional de Política e Administração da Educação
BNCC - Base Nacional Comum Curricular
CCJ - Centro Cultural Bom Jardim
CEJA - Centro de Educação de Jovens e Adultos
CF - Constituição Federal
CNE - Conselho Nacional de Educação
CREDE - Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação
COGEM - Coordenadoria de Gestão Pedagógica do Ensino Médio
DT - Diretor de Turma
EAD - Ensino a Distância
EEMTI - Escola Estadual de Ensino Médio em Tempo Integral
EEEP - Escola Estadual de Educação Profissional
EJA - Educação de Jovens e Adultos
GCAPE - Grupos Cooperativos de Apoio à Escola
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPECE - Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC - Ministério da Educação
NEM - Novo Ensino Médio
PPDT - Projeto Professor Diretor de Turma
PDT - Professor Diretor de Turma
PROFSOCIO - Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional
SIGE - Sistema Integrado de Gestão Escolar
SEDUC - Secretaria de Educação do Ceará
SEFOR - Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza
UFC - Universidade Federal do Ceará

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	GÊNESE DO PPDT	13
2.1	Relato de experiência	13
2.2	A Chegada do PPDT no Estado do Ceará	15
2.3	Orientações do PPDT	16
2.4	Instrumentais do Projeto Professor Diretor de Turma	18
2.5	As Competências socioemocionais dentro do PPDT	19
2.6	O PPDT no Novo Ensino Médio	21
3	REFERENCIAIS TEÓRICOS	28
3.1	A Relação família-escola: primeiras reflexões	28
3.2	A Relação família-escola e a Sociologia da Educação	29
3.3	Sobre as trajetórias das desigualdades escolares	31
3.4	Família, Escola e Sociedade: desafios e perspectivas para a educação	33
4	EDUCAÇÃO BÁSICA EM TEMPOS DE PANDEMIA	40
4.1	Os caminhos da pesquisa no contexto da pandemia	43
4.1.1	<i>Percurso metodológico</i>	45
4.2	Apresentação dos dados da pesquisa	46
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	75
	REFERÊNCIAS	77
	ANEXO A	83
	ANEXO B	84
	ANEXO C	86
	ANEXO D	87

1 INTRODUÇÃO

Nos últimos 20 anos, presenciamos no Brasil investimentos e incentivos voltados ao setor da educação, principalmente na área de políticas públicas que visavam a expansão de um ensino de qualidade. A própria Constituição Federal (CF) de 1988 estabeleceu como obrigatoriedade a oferta do ensino desde a etapa do fundamental até o ensino médio para toda a população. Os ideais da CF foram concretizados com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), instituída em 1996. Infelizmente esse ciclo foi interrompido no governo atual onde assistimos um ataque sistemático das instituições de ensino, principalmente no que concerne os investimentos na área da educação. Segundo dados do Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES), o Ministério da Educação (MEC) sofreu um corte de R\$ 736, 3 milhões no orçamento de 2022. Desse montante, R\$ 376, 2 milhões que seriam destinados para programas e infraestruturas para a Educação Básica foram vetados pelo presidente Bolsonaro.

Na contramão do Governo Federal, o governo do Estado do Ceará segue a política de incentivos com investimentos massivos em políticas educacionais. Em março do corrente ano, o governo do estado anunciou um investimento de R\$ 1,37 bilhão no período de 2022 a 2026. Segundo o Governo Estadual, essa política visa a melhoria da aprendizagem na rede pública de ensino. Dentre vários projetos que a secretaria estadual do Ceará desenvolve no âmbito da educação, podemos destacar o Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT). Baseado em uma experiência de Portugal, o projeto foi apresentado pela primeira vez em 2008.

A ideia era utilizar o Projeto Professor Diretor de Turma com uma ação de enfrentamento à evasão escolar e as dificuldades de aprendizagem no ensino médio. Ou seja, o projeto seria o instrumento impulsionador das demandas da educação no estado a médio e longo prazo. Em linhas gerais, o Projeto Professor Diretor de Turma visa articular a comunidade escolar numa rede de cooperação com o objetivo de criar políticas de ação que tornem a sala de aula mais dinâmica e acolhedora. A partir de um olhar voltado para ações desenvolvidas pelo projeto achei pertinente uma análise do projeto como objeto de estudo.

Partindo desse pressuposto, o presente trabalho se guia pelo seguinte objetivo geral: Como podemos avaliar as ações do Projeto Professor Diretor de Turma à luz da Sociologia? A esse objetivo, agrego os seguintes questionamentos: Como a Sociologia pode

colaborar para aprimorar o projeto? A partir das narrativas, como os professores avaliam os impactos e as estratégias do PPDT durante a pandemia da Covid-19?

Como resultado deste trabalho, espero avaliar a relevância desse projeto e a pertinência de seu aprimoramento.

2 GÊNESE DO PROJETO PROFESSOR DIRETOR DE TURMA

Meu objetivo nesta primeira parte do trabalho é relatar como o Projeto Professor Diretor de Turma foi implementado na rede pública de ensino do Ceará. Primeiramente, apresento breve relato de experiência que tive como professora diretora de turma no ensino público do estado para em seguida expor como o projeto foi iniciado no Ceará. Além do meu relato de experiência, recorro aos documentos oficiais da Secretaria de Educação onde se encontram os objetivos que levaram o Governo do Estado a se interessar pelo projeto.

2.1 Relato de experiência

Meu primeiro contato com o projeto diretor de turma se deu quando ingressei no Estado através de concurso público no ano de 2010. O ensino profissional tinha acabado de ser delineado e, nesse contexto, muitos projetos e programas foram constituídos, um deles, foi justamente o Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT).

Assumir a função de Diretor de Turma (DT) foi um dos meus maiores desafios. Primeiro, porque não tinha experiência em sala de aula e, segundo, porque a escola onde fui lotada fazia parte do bairro Bom Jardim do município de Fortaleza-CE. A chamada Área do Grande Bom Jardim, como é conhecida, é um aglomerado de bairros como Bom Jardim, Siqueira, Canindezinho, Granja Lisboa e Granja Portugal. Os cinco bairros se encontram em uma região de potencial risco de vulnerabilidade social. Com base em dados do Censo Demográfico de 2010, a Secretaria Municipal de Desenvolvimento Econômico de Fortaleza elaborou uma tabela com os 10 bairros em pior situação de Índice de Desenvolvimento Humano (IDH-Renda). O Bom Jardim aparece em 10º posição com índice de 0,032. Ou seja, é um dos bairros com maior proporção de pessoas em extrema pobreza.

Em decorrência do levantamento dos dados sobre o perfil socioeconômico foi que o Grande Bom Jardim recebeu o programa Ceará Pacífico¹. Uma ação coordenada junto a equipamentos que fazem parte do bairro como o Centro Cultural do Bom Jardim². Mesmo com a implementação dessas ações voltadas para a diminuição do quadro de vulnerabilidade,

¹ O Ceará Pacífico é um comitê criado a partir de 2015 que reúne esforços de diversas instituições das secretarias do governo, em parceria com a sociedade civil que visa um conjunto de ações com o intuito de reduzir os índices de violência no Estado do Ceará.

² O Centro Cultural Bom Jardim (CCBJ) é um equipamento das políticas públicas de arte e cultura do Ceará localizado no bairro Bom Jardim, em Fortaleza, Ceará. Foi inaugurado em dezembro de 2006.

a região continuava apresentando problemas por conta de disputas de territórios pelas facções.

Essas guerras territoriais acabaram colaborando para o aumento nos índices de violência na região. Como professora novata, recém-chegada do mundo acadêmico, minhas práticas pedagógicas eram limitadas face a experiência de outros colegas. Apesar de residir em um bairro periférico, deparei-me com uma realidade bem difícil, pois tive que lidar diretamente com a violência. Mesmo com os desafios vi no convite da direção da escola a oportunidade de participar do Projeto Professor Diretor de Turma³. No começo não foi fácil. Foi um choque entre o que eu tinha de conhecimento da academia e a vivência dos alunos. Nesse sentido, posso afirmar que o projeto me ajudou a pensar formas de me aproximar dos alunos, de fazer com que eles percebessem que eu também fazia parte daquela realidade já que eu também era produto da escola pública.

O Projeto Professor Diretor de Turma me ajudou a desenvolver o diálogo, saber escutar e a proporcionar debates com os alunos sobre a realidade que os cercavam. As intervenções do projeto fugiam da rotina escolar, já que tive que operacionalizar o tempo destinado ao projeto. Quando iniciei, em 2010, o projeto possuía uma carga horária de 5h/a. Mesmo assim, o tempo era insuficiente em decorrência das demandas dos estudantes. Em alguns momentos tive que utilizar as horas de planejamento das aulas para conversar com os alunos. Durante esses planejamentos, busquei inserir metodologias diferenciadas dentro de alguns conteúdos de Sociologia, e passei a problematizar situações do dia a dia dos alunos.

Com a minha atuação junto ao PPDT, tive que adaptar os espaços da sala. Os debates foram uma forma de chamar a atenção dos alunos e facilitar a ampla participação, mas, ainda assim, observei que os resultados educacionais não haviam melhorados. Diante dessa questão observei que a problemática estava na relação família-escola. Muitos alunos, por estarem em situação de vulnerabilidade social, acabam levando os conflitos familiares para o ambiente da escola. E por conseguinte, não existia uma cooperação entre as duas instituições sociais no sentido de trabalharem em conjunto atender as demandas dos alunos. Então acabava que a escola além de dar conta da aprendizagem do aluno tinha que também trabalhar as questões sociais, econômicas e emocionais.

Observei que havia um certo distanciamento da família com a escola. A percepção era de que havia um conflito entre as duas instituições. Ou seja, era nítido a ausência da família no acompanhamento escolar dos filhos. Assim, cabia a escola tentar “resolver” todas

³ A primeira vez que ouvi falar sobre o PPDT foi na etapa do curso de formação do concurso para professor efetivo do Estado em 2009.

as questões relacionadas ao desenvolvimento do aluno na escola e na família. Então, comecei a pensar de que forma a escola poderia se aproximar das famílias desses alunos.

Nesse ponto, o PPDT mostrou ser um aliado imprescindível no sentido de desenvolver atividades para a conscientização e participação da família na escola. Por isso, é importante o tempo que o projeto disponibiliza para atendimento aos pais e alunos. Salienta-se também a criação de uma rede de apoio de profissionais ligados às áreas da Psicologia, da Psicopedagogia, da Assistência Social e da Saúde para dar suporte as demandas sociais que são inúmeras. Infelizmente, essa última parte ainda não conseguiu ser suprida pelo Estado. Uma saída seria transformar o projeto em uma política pública de Estado permanente. Essas reflexões serão aprofundadas ao longo deste trabalho.

Finalizando o relato, meu trabalho como DT durou de outubro de 2010 até agosto de 2017. Minha atuação como diretora de turma se deu mais com os primeiros anos⁴ do ensino médio. Foram mais de 6 anos na função de diretora de turma construindo relações de confiança nesse processo. Ainda hoje encontro estudantes que chegam e me dizem “tia, eu não estou bem. Quero conversar com a senhora”. Ser diretor de turma envolve relações que transpassam a posição de ser apenas professor. Está registrado na vida e no cargo de professor. Claro, que aqui levanta outras questões que serão discutidas no decurso do trabalho.

Diante desse relato, exponho os motivos que me levaram a escolher o projeto como objeto de pesquisa do mestrado. Busco compreender melhor o projeto e assim contribuir para o aperfeiçoamento do mesmo com o auxílio da Sociologia.

2.2 A Chegada do PPDT no Estado do Ceará

O Projeto Professor Diretor de Turma⁵ é oriundo da experiência das escolas portuguesas e foi apresentado no ano de 2007 no XVIII Encontro da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) - Ceará. Na ocasião, a Profa. convidada de Portugal, Haidé Eunice Ferreira Leite apresentou a metodologia de trabalho do PPDT desenvolvida em Portugal.

As escolas dos municípios de Eusébio, Madalena e Canindé foram escolhidas para trabalharem um projeto piloto. Foi a primeira iniciativa de implantação do projeto no Ceará.

⁴ Na realidade das escolas regulares, o PPDT não está presente em todas as séries. Desse modo, as escolas dão preferência às turmas da 1ª série para que haja uma continuidade do projeto. As escolas profissionais e integrais seguem um outro esquema.

⁵ O Projeto Professor Diretor de Turma teve origem em Portugal na década de 1960.

Motivada pelas experiências dos três municípios, a Secretaria de Educação do Ceará (SEDUC) resolveu implementar o projeto no 2º semestre de 2008. Dessa vez, as unidades escolhidas foram as escolas profissionalizantes. O processo de ampliação das escolas atendidas aconteceu aos poucos. Em 2008, foram 25 escolas profissionalizantes assistidas pelo PPDT. Já em 2009, esse número aumentou para 51 escolas.

No ano de 2010, a Secretaria de Educação resolveu expandir de vez o projeto para outras modalidades de ensino como as escolas regulares. A Seduc abriu uma chamada pública para adesão das escolas. O critério para a adesão era de que as escolas deveriam ter a oferta de 1º ano do ensino médio. Aquelas escolas onde não houvesse a oferta de ensino médio, a adesão poderia ser feita com o 9º ano do ensino fundamental.

O processo de adesão das escolas ao projeto se deu por etapas: 2010 para turmas de 1ª ano; 2011 para turmas de 2ª ano e em 2012 para as turmas de 3ª ano.

O documento da Chamada Pública de Adesão divulgado em 2010 estabeleceu um parecer geral sobre o PPDT com orientações das atividades a serem realizadas pelas unidades escolares. Essa chamada pública fala sobre a característica que o projeto deve ter é conhecer profundamente o aluno. A ideia é que por meio do projeto os professores consigam intermediar conflitos que os alunos trazem para a escola.

2.3 Orientações do PPDT

Em 2011, a Seduc produziu um folder onde enfatizava os objetivos gerais e as diretrizes para o sucesso do projeto.

No folder estão listados os seguintes objetivos:

-Favorecer a articulação entre os professores, alunos, pais e responsáveis, buscando promover um trabalho cooperativo, especificamente, entre professores e alunos, no sentido de adequar estratégias e métodos de trabalho.

-Tornar a sala de aula uma experiência gratificante, em que todos os professores da turma, familiares, gestão, comunidade escolar, com respectivas parcerias, unam-se com o objetivo de proporcionar uma educação que vise a excelência.

-Manter a assiduidade dos alunos, estimulando sua permanência na escola e elevando o grau de sucesso da aprendizagem.

-Oferecer uma educação sustentável que contemple a formação cidadã do educando, estimulando sua participação na vida social, com a tomada de consciência dos problemas que afetam a humanidade.

-Motivar os alunos para aprendizagens significativas e encorajá-los a ter perspectivas otimistas quanto ao seu futuro pessoal e profissional. (CEARÁ, 2011, p. 2).

A partir dos objetivos listados, podemos observar que o PPPDT busca a parceria da escola para a realização do projeto. A cooperação entre os sujeitos que compõem a educação é importante para os resultados que o projeto se propõe que é reduzir os números de evasão escolar e aumentar os índices de aprendizagem.

Outra questão que o folder do PPDT traz é a exigência de que, preferencialmente, os professores lotados no projeto devem ser essencialmente motivadores, ativos e com espírito de liderança. Esse perfil desenhado para diretor de turma, segundo o texto, facilitaria:

um conhecimento pormenorizado de cada um dos alunos, fornecendo os elementos de que precisa para melhor orientá-lo em suas necessidades específicas. Possibilita-lhe, também, atuar como mediador entre os alunos, os demais professores da turma e todos os envolvidos no processo educativo, no intuito de minimizar conflitos e imprevistos comuns à dinâmica escolar. (CEARÁ, 2011, p. 01).

Desse modo, para o projeto diretor de turma, não adianta somente o professor conhecer o aluno. É importante que os sujeitos que compõem a comunidade escolar (pais, alunos, professores, coordenadores e funcionários) trabalhem em conjunto para o desenvolvimento do processo educativo.

Assim, compete ao professor diretor de turma:

- Mediar o relacionamento entre os alunos de sua turma e os demais professores;
- Disponibilizar-se a atender aos alunos, pais ou responsáveis, professores e núcleo gestor da escola;
- Promover um ambiente facilitador do desenvolvimento pessoal, cognitivo e social dos alunos;
- Elaborar e organizar o dossiê de uma turma;
- Lecionar a Formação Cidadã;
- Acompanhar o Estudo Orientado;
- Organizar e presidir as Reuniões do Conselho de Turma (intercalares e bimestrais) que fornecem aos educadores um diagnóstico pormenorizado da turma e tem um caráter avaliativo. (CEARÁ, 2011, p. 02).

Vale frisar que o professor não recebe gratificação extra no salário para o exercício da função. O que ocorre é que o projeto dispõe de uma carga horária que possibilita ao professor diretor de turma realizar as atividades descritas nas funções acima citadas. No início da implantação, o projeto possuía uma carga horária de 5h/a semanais para o cumprimento das tarefas. A distribuição da carga horária na época foi feita da seguinte forma: 2h/a destinadas para a sistematização dos instrumentais (dossiê e portfólio); 1h/a para atendimento dos pais e/ou responsáveis e alunos; e 1h/a voltada para as aulas de Formação

para a Cidadania.

Lembrando que essas responsabilidades devem ser alinhadas ao planejamento que o professor tem na escola.

2.4 Instrumentais do Projeto Professor Diretor de Turma

O projeto diretor de turma é parte integrante das práticas pedagógicas da escola, corroborando, assim, com as ações educativas. Dentro das ações do projeto, o professor terá que fazer um levantamento de dados, informações da vida do aluno. Esse dossiê é chamado de ‘instrumentais’. De acordo com o Manual de Orientações das Ações do PDT, “os instrumentais são compilações de registros, dados sociobiográficos e rendimento acadêmico dos alunos, perfazendo a trajetória pessoal e escolar dos mesmos” (CEARÁ, 2014, p. 25).

Em 2014, segundo o Manual, os instrumentais que faziam parte do Dossiê eram: registro fotográfico do aluno, mapeamento de sala, ficha de caracterização da turma, ata de eleição da liderança de turma, registro de ocorrências diversas, ficha biográfica, ficha de autoavaliação global, registro de atendimento individual do aluno, registro de atendimento a pais e/ou responsável, ficha de caracterização das aulas de Formação para Cidadania, dentre outros. Esse preenchimento era feito manualmente. Enfim, um monte de papéis organizados em uma pasta AZ. Hoje com o desenvolvimento das tecnologias digitais o preenchimento do dossiê é feito pelo Sistema Integrado de Gestão Escolar (SIGE-Escola). A digitalização dos instrumentais teve início ainda em 2012, mas só foi concluída em 2018.

É por esse sistema que o professor preenche as informações atualizadas de cada aluno durante todo o ano letivo. De posse dos instrumentais, o professor pode acompanhar mais de perto o aluno e realizar, de acordo com a necessidade, intervenções pedagógicas.

Com a inserção dos documentos no sistema SIGE em 2018, o dossiê da turma passou a contar com os seguintes instrumentais:

- *Preenchimento da ficha biográfica*: é um dos primeiros instrumentais no qual consta todo o histórico do aluno, seu perfil socioeconômico, familiar, de saúde (se constatado possíveis problemas, para que se houver necessidade, possibilitar um socorro em um momento de emergência), habilidades dos alunos, atividades de lazer, o cotidiano deste (quantas horas dorme por dia, o que faz em momentos livres, atividades prediletas, etc.).

Segundo as orientações do projeto, a ficha biográfica deve ser preenchida nas primeiras semanas de aula dentro da disciplina de Formação para Cidadania (1h/a por

semana) com agendamento prévio do laboratório de informática. Como a ficha tem muitos detalhes, demanda dos diretores de turma tempo para que eles orientem os alunos, como ela deve ser preenchida para que as informações sejam fidedignas.

- *Reuniões de avaliações diagnósticas*: são reuniões que têm o propósito de avaliar o rendimento da turma, o desenvolvimento socioemocional para intervenções futuras. Além do professor diretor de turma, participam dessa reunião os professores que ministram as disciplinas na turma, liderança da turma e a gestão escolar. O registro das reuniões é feito em ata. É recomendável que as reuniões diagnósticas sejam feitas por bimestre.

- *Registro fotográfico da turma (carômetro)*: esse instrumental é disponibilizado com o nome dos alunos onde o professor diretor de turma terá que inserir nos espaços as fotografias 3x4. Quando o DT salva as fotos, elas ficam registradas no sistema e qualquer professor da turma tem acesso. O carômetro facilita a identificação do aluno, principalmente nos períodos de avaliações.

- *Aulas de Formação Para a Cidadania*: são aulas presenciais ministradas uma vez na semana com carga horária de 1h/a. As aulas do projeto devem partir de temas da área curricular transversal que desenvolva o pensamento crítico e que estimule os estudantes a assumirem novas formas de ser e de conviver. Nesse sentido, as aulas de formação para a cidadania devem focar na formação do aluno como cidadão e como protagonista de sua própria história.

- *Preenchimento das Rubricas*: a rubrica é um instrumental onde os alunos respondem perguntas relacionadas ao socioemocional. Ela serve para avaliar as competências que os alunos possuem e são organizadas de acordo com cada série. Se resumem em:

1º anos: Eu na escola;

2º anos: Eu na comunidade;

3º anos: Eu no trabalho.

Com o *feedback*, o professor diretor de turma pode fazer um acompanhamento com foco nas competências socioemocionais. Lembrando que o trabalho em cima das competências socioemocionais deve partir dos interesses e dos anseios reais dos alunos.

2.5 As Competências socioemocionais dentro do PPDT

No ano de 2017 a Secretaria de Educação do Ceará, juntamente com o Instituto Ayrton Senna, criou uma parceria para trabalhar as competências socioemocionais nas escolas

estaduais. A ideia era capacitar os professores diretores de turma para trabalharem as competências socioemocionais durante as aulas de Formação para a Cidadania. Nesse sentido, o Instituto Ayrton Senna criou um instrumental intitulado de *Rubricas dos diálogos socioemocionais* visando ampliar o acompanhamento socioemocional dos alunos.

De acordo com o Relatório Anual do Instituto Ayrton Senna, Diálogos Socioemocionais é:

uma proposta educacional estruturada para planejar, auxiliar e acompanhar sistematicamente o desenvolvimento de competências socioemocionais dos estudantes em escolas de Ensino Fundamental e Ensino Médio, como forma de possibilitar que os jovens se preparem e tenham condições de enfrentar os desafios do século 21. (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2018).

Nesse ínterim, o Governo do Estado, em 2018, incorporou as competências socioemocionais nas práticas pedagógicas do PPDT.

Segundo o Relatório do Instituto Ayrton Senna (2018), a secretaria de educação criou um corpo técnico para pensar: a estruturação de mudanças das metodologias educacionais, a execução da proposta do Diálogos Socioemocionais nas escolas de Ensino Médio que eram atendidas pelo Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT) e a criação de um programa de acompanhamento dos alunos do PDT por psicólogos.

No relatório, o Instituto Ayrton Senna, faz a defesa de uma educação voltada para o diálogo das competências socioemocionais. A visão deles é a de que as competências socioemocionais podem colaborar para que o aluno coloque em prática valores, atitudes e habilidades para enfrentar os desafios, de forma inovadora e positiva.

Analisando por essa ótica, parece até interessante, mas podemos adiantar que essa visão defendida pelo Instituto Ayrton Senna é a mesma de outros institutos e movimentos do qual fazem parte empresários que puxam a bandeira da educação como, por exemplo, o movimento Todos pela Educação. Não nos esqueçamos que esses grupos estão alinhados com os ideários de uma educação tecnicista voltada para o mercado de trabalho.

Mas, o que diz a Base Nacional Comum Curricular sobre as competências socioemocionais?

Segundo a BNCC, competência é definida como:

A mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BRASIL, 2017, p.8).

O documento normativo traz em sua redação a definição de competência como uma das habilidades que o aluno teria que desenvolver para resolver problemas do dia a dia, e conseqüentemente, do mercado de trabalho. Assim, podemos observar que a BNCC incorpora os ideais da base ideológica de grupos que defendem uma educação mercadológica, voltada para o mundo do trabalho.

O que podemos analisar até aqui é que a implementação da proposta das competências socioemocionais dentro do PPDT está alinhada aos documentos da BNCC e da Reforma do Ensino Médio. Ambos tiveram suas bases elaboradas por grupos ligados ao setor empresarial que defende que estudantes (vale dizer das escolas públicas) devem ser preparados para suprir a demanda de mercado de trabalho. Partindo desse pressuposto, podemos refletir que a proposta das competências socioemocionais contribui para a conservação das relações de dominação vigentes na sociedade capitalista.

2.6 O PPDT no Novo Ensino Médio

As políticas educacionais no Brasil estão cada vez mais alinhadas ao mundo do trabalho. Essas mudanças influenciam na concepção de uma educação mercadológica que ganha cada vez mais força em pleno século XXI. Desse modo, as reformas educacionais, como é o caso do ensino médio, vão se adequando a esse formato de uma educação voltada para política de tornar o currículo, mais prático e utilitarista.

Essa política de uma educação tecnicista vem desde a década de 60. Mas foi nos anos 90, considerado um marco para a educação brasileira, que foram elaborados documentos que nortearam a educação no Brasil. Construídos sobre o argumento de que era necessário modernizar o país, esses documentos vão corroborar com os anseios da bancada política empresarial, de qualificar a força de trabalho ajustando-a aos novos modos de produção capitalista.

Em 1996, foi aprovada a Lei nº 9.394 conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação que contribuiu para que o ensino médio se tornasse uma etapa obrigatória da educação básica. Essa lei teve como base documentos que deram um norte às políticas públicas na área da educação. Conforme podemos observar no Artigo 35, inciso II da LDB: “[...] a preparação básica para o trabalho e a cidadania, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento

posteriores” (BRASIL, 1996, p. 48), as ideias contidas nesse artigo, em especial, se ajustam às defesas de instituições ligadas aos setores bancários como o Banco Mundial.

No ano de 1998, foram instituídas as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, as chamadas DCNEM. As Diretrizes tiveram como base uma formação voltada para as competências e habilidades, ligando o currículo às exigências do mercado de trabalho, conforme está descrito no texto:

Essas novas políticas públicas devem contemplar oferta mais flexível de cursos e programas objetivamente destinados à profissionalização dos trabalhadores de acordo com itinerários formativos que lhes possibilitem contínuo e articulado aproveitamento de estudos e de conhecimentos, saberes e competências profissionais constituídas. (BRASIL, 2013, p. 210).

Em 2004, no governo Lula, foi aprovado o Decreto nº 5.154 que tentou integrar o currículo do ensino médio ao currículo do ensino técnico buscando uma formação focada na ciência, na cultura e no trabalho. Entretanto, os conflitos políticos acabaram por desfazer essa ideia prevalecendo os ideais da ala empresarial que defendiam a divisão dos dois currículos. A Lei nº 11.079 de 2004 estabeleceu normas para a cooperação e entre o setor público e o privado. Essa lei deu origem a vários projetos educacionais voltados para a profissionalização de jovens e adultos como o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego (PRONATEC). Já no governo Dilma a preferência foi dada para os cursos profissionalizantes ofertados pelo SENAI.

Contudo, foram nos governos Lula e Dilma que houveram tentativas de integralizar o Ensino Médio à educação profissional. Não obstante, o processo de reformas já estava sendo desenhado e se concretizou com a organização dos empresários, principalmente o movimento Todos pela Educação. A presença do movimento nos debates sobre a educação demonstrou o real interesse desses grupos.

Segundo Ségala (2018), os discursos propagados pelo Movimento Todos pela Educação envolvem interesses do setor privado que atua na proposição e mediação curricular para a escola pública. O próprio Ministério da Educação em consonância com a ala ideológica do governo Bolsonaro legitima as ações do movimento. O impeachment sofrido pela presidente Dilma Roussef em 2016, abriu definitivamente as portas para que as reformas reivindicadas pelo setor privado fossem efetivadas.

A saída de Dilma Roussef abriu caminho para que seu vice, Michel Temer, assumisse o governo. Uma das primeiras medidas de Temer foi aprovar a Lei nº 13.415/17 que instituiu a Reforma do Ensino Médio. A Reforma alterou o currículo do Ensino Médio

transformando as disciplinas em itinerários formativos. A ideia é que o aluno tenha a base de formação pelos itinerários de Linguagens e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Formação Técnica e Profissional. Lembrando que Língua Portuguesa e Matemática seriam as disciplinas obrigatórias em todas as séries do Ensino Médio.

Ainda durante o ano de 2017, foi aprovada o documento final da Base Nacional Comum Curricular com a articulação de grupos ligados aos empresários. Um dos pontos que está presente no texto da BNCC é a de que os jovens teriam a possibilidade de escolha dos itinerários. No entanto, a BNCC destaca ao mesmo tempo, que o conhecimento deve estar conectado com a vida dos jovens dando a chance de eles fazerem escolhas a partir de seus próprios interesses.

Segundo a BNCC, aos jovens cabem:

ser protagonistas de seu próprio processo de escolarização, reconhecendo-os como interlocutores legítimos sobre currículo, ensino e aprendizagem. Significa, nesse sentido, assegurar-lhes uma formação que, em sintonia com seus percursos e histórias, permita-lhes definir seu projeto de vida, tanto no que diz respeito ao estudo e ao trabalho como também no que concerne às escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e ético. (BRASIL, 2018, p. 463).

Assim, podemos observar que a BNCC traz a defesa de um protagonismo juvenil pautado no Projeto de Vida. As propagandas do Governo Federal são carregadas da ideologia de que agora o jovem vai poder trilhar seu caminho. Por isso que a expressão Reforma do Ensino Médio vem carregada da palavra “Novo”. É justamente para dar a impressão de que a Reforma vai revolucionar a educação. E é justamente nesse ponto que a Lei nº 13.415 é criticada por especialistas da área da educação, pois não há nenhuma garantia que, de fato, os estudantes tenham todas as possibilidades de escolha, já que pela Lei as unidades de educação só garantem no mínimo a oferta de dois itinerários. Portanto, há um limite nessa oferta.

A etapa do Ensino Médio, sugere que os saberes de todas as áreas de conhecimento devam ser trabalhados de forma articulada e relacionados ao contexto histórico, social, econômico, ambiental, cultural, profissional, “organizado e planejado dentro das áreas de forma interdisciplinar e transdisciplinar” (BRASIL, 2018, p. 5). Vale ressaltar que essa mudança não retira as particularidades das áreas do conhecimento que integram a base curricular do Ensino Médio. A orientação é que o ensino seja integrado a um conjunto de conhecimentos construídos pela sociedade, sem que haja prejuízos à formação dos estudantes. Desse modo, cada Estado tem autonomia na construção de seus currículos tendo como base a

BNCC. No caso do Estado do Ceará, a Secretaria de Educação construiu o DCRC - Documento Curricular Referencial do Ceará. Os componentes e as habilidades são organizados nas quatro áreas de conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Nas escolas públicas do Ceará a proposta da BNCC começou a ser implementada ainda em 2007 com a Política de Desenvolvimento de Competências Socioemocionais. A ideia era unificar as ações pedagógicas da rede de ensino do Ceará como o Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS); o Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT); Projeto de Vida (PV); Mundo do Trabalho (MT); Comunidade de Aprendizagem e Psicólogos Educacionais; Educação em Direitos Humanos, Gênero e Sexualidade; Mediação de Conflitos e Cultura de Paz.

Para a efetivação das ações, a Secretaria Estadual de Educação do Ceará realizou uma parceria com Instituições que atuam na área da educação como o Instituto Aliança. A ideia era expandir as ações curriculares de sucesso, presentes no PPDT e NTPPS. Com relação ao Projeto Professor Diretor de Turma, a parceira foi no sentido de desenvolver ações pedagógicas de acompanhamento dos estudantes tanto em relação ao rendimento escolar como também acompanhamento familiar. Para viabilizar o projeto, o governo estadual estabeleceu um conjunto de regras através da Portaria 882 de 2010 que definiu as normas de lotação dos professores que atuariam como diretores de turma.

Vale ressaltar que o PPDT é fundamentado nos quatro pilares da educação de Delors (1996), que são eles:

-Aprender a conhecer: é o pilar onde o autor defende que os estudantes devem ter a curiosidade e a autonomia de buscar o conhecimento.

-Aprender a fazer: Segundo Delors, é o pilar onde se relaciona a educação da escola com a profissional, do mundo do trabalho. Aqui entra a concepção de trabalhar as competências, no sentido de preparar os indivíduos para enfrentar os desafios do cotidiano.

-Aprender a viver juntos: é o pilar que fala sobre a diversidade. Segundo Delors, para termos uma boa convivência devemos trabalhar a compreensão e o respeito mútuo entre as pessoas.

-Aprender a ser: este último pilar diz respeito ao desenvolvimento da personalidade do indivíduo. Assim, deve-se trabalhar as capacidades e aptidões que o indivíduo possui.

Os elementos que estruturam os quatro pilares contribuem com o Projeto Pedagógico da escola e gestão de sala de aula no intuito de fortalecer, orientar, organizar e potencializar ações direcionadas à transformação do espaço escolar, em um ambiente propício para trabalhar o desenvolvimento integral do estudante, a partir do envolvimento dos variados sujeitos educacionais.

Em 2021 o Governo do Estado lançou o Programa Ceará Educa Mais com a finalidade de melhorar os índices de rendimento escolar dos alunos nos níveis fundamental e médio. O programa tem como meta elevar a qualidade do ensino em cada série, como também, promover o desenvolvimento das competências socioemocionais.

O Programa Ceará Educa Mais virou projeto de Lei nº17.572, aprovado como Lei Estadual em 22 de julho de 2021. É através do Programa que recursos e ações serão destinados para a execução de projetos nas escolas estaduais.

O Programa Ceará Educa Mais se estrutura em oito eixos mostrados a seguir (imagem 1):

Imagem 1 - Ações Programa Ceará Educa Mais.



Fonte: Site da Secretaria de Educação do Estado do Ceará.

Como podemos observar pela imagem 1 o Projeto Professor Diretor de Turma foi incorporado ao Programa Ceará Educa Mais. Assim será desenvolvido como política pública

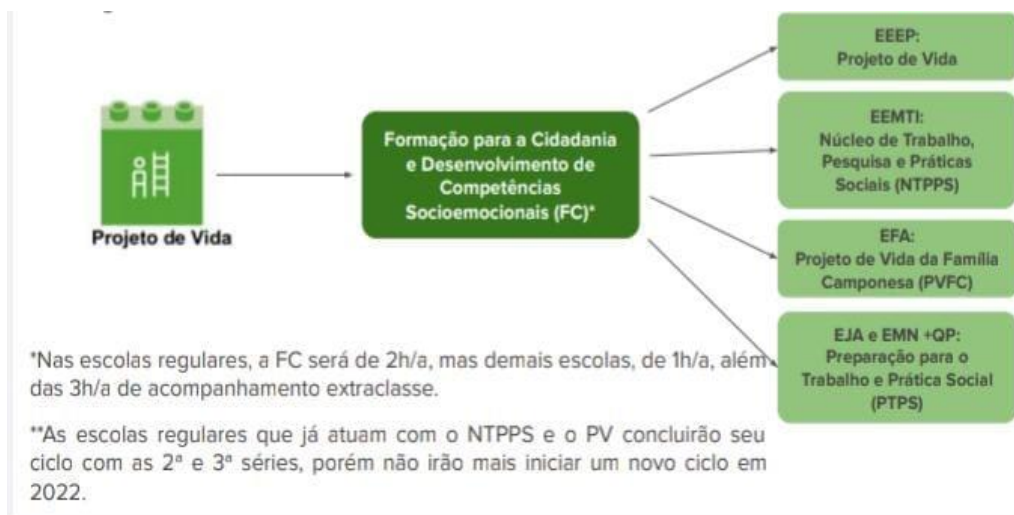
de Estado dentro das ações pedagógicas da Secretaria de Educação do Ceará. Um exemplo de ações desenvolvidas através do Ceará Educa Mais é o projeto Busca Ativa Escolar. O programa foi anunciado em agosto de 2021 pelo então governador da época Camilo Santana e tinha como objetivo resgatar os alunos ausentes da escola.

O programa conta com a colaboração de monitores-alunos selecionados pelas próprias escolas que se somam ao trabalho dos professores diretores de turma que já vinham realizando a busca ativa desde o início da pandemia da Covid-19.

Com a chegada do Novo Ensino Médio surgiram incertezas quanto à permanência do PPDT nas escolas estaduais. Isso se deve ao fato de que o projeto é uma política educacional do Ceará, ou seja, não faz parte dos parâmetros da educação nacional. Assim, uma das questões posta em debate é se o PPDT seria mantido após a implementação do Novo Ensino Médio. De acordo com as diretrizes da Secretaria de Educação do Ceará, o Projeto Professor Diretor de Turma será articulado junto com o Projeto de Vida⁶, será desenvolvido por meio da unidade curricular Formação para a Cidadania e Desenvolvimento das Competências Socioemocionais (FC) e será parte integrante do Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT).

Para entender melhor observemos a imagem 2 que mostra como ficará o Projeto de Vida desenvolvido pela unidade curricular “Formação para a cidadania e Desenvolvimento de Competências Socioemocionais” nas unidades escolares: regular, profissional e tempo integral.

Imagem 2 - Implementação do Novo Ensino Médio nas escolas públicas do Ceará.



Fonte: Coordenadoria de Gestão Pedagógica do Ensino Médio – COGEM. Imagem captada de um slide que a COGEM repassou para as coordenações das escolas sobre o Novo Ensino Médio, mês de janeiro de 2022.

⁶ De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os projetos de vida devem ser elementos de integração à jornada dos jovens no Novo Ensino Médio. Na Formação Geral Básica, podem estar presentes como estratégia de reflexão e transversalidade para uma formação atrelada aos percursos e às histórias dos estudantes. Texto de referência disponível em: <https://nossoensinomedio.org.br/>. Acesso em 15 de fev. de 2022.

Podemos observar pela imagem que nas escolas onde a modalidade de ensino é regular haverá um acréscimo na carga horária da unidade curricular Formação para Cidadania. Os professores lotados nessa unidade curricular terão uma carga horária total de 5h/a, enquanto que em outras modalidades de ensino permanecerá 1h/a para FC. Essa é justamente a intenção da pasta do PPDT, segundo a coordenadora estadual. A ideia é fortalecer todas as dimensões do Projeto Professor Diretor de Turma através do trabalho que o professor irá desenvolver junto ao Projeto de Vida. Segundo a coordenadora estadual, o planejamento nas escolas será essencial para o bom funcionamento do projeto, já que uma das atribuições do Professor Diretor de Turma é orientar os jovens na construção de seus projetos de vida.

3 REFERENCIAIS TEÓRICOS

3.1 Relação família-escola: primeiras reflexões

As reformas implementadas na educação do Brasil nos últimos anos trouxeram mudanças nas práticas pedagógicas escolares, como também, modificaram a organização escolar. Os debates em torno de uma educação de qualidade fizeram surgir movimentos que buscavam participar ativamente das atividades desenvolvidas no âmbito escolar. Um exemplo disso é a criação dos conselhos escolares. O conselho formado por pais, alunos, professores e funcionários da escola possui o poder deliberativo e decisório sobre as normas da escola. Essas ações colaboraram para a democratização da gestão escolar. Por isso que é tão importante investir em educação, pois ela é um dos pilares de desenvolvimento de uma nação. É por meio da educação que o indivíduo adquire conhecimento para a vida toda. Durkheim (2011, p.10) em seus escritos refletia sobre a educação como:

[...] a ação exercida pelas gerações adultas sobre aquelas que ainda não estão maduras para a vida social. Ela tem como objetivo suscitar e desenvolver na criança um certo número de estados físicos, intelectuais e morais, exigidos tanto pelo conjunto da sociedade política quanto pelo meio específico ao qual ela está destinada em particular. (DURKHEIM, 2011, p.10).

Para o autor, a educação é uma instituição social imprescindível na formação intelectual e social dos indivíduos. A educação se inicia na infância quando as crianças assimilam os primeiros conhecimentos e continua na escola. Podemos caracterizar a escola, segundo sua visão, como um espaço que tem a função não somente de transmitir conteúdo específico, mas também de transmitir normas e valores imprescindíveis para uma boa convivência em sociedade. Ou seja, a escola também tem o papel de formar cidadãos. No entanto, a instituição escolar não tem como agir sozinha. Ela tem que ter a parceria e o apoio da família, no sentido de os pais participarem das ações pedagógicas da escola. Nesse sentido, uma gestão escolar democrática pode aproximar os pais da escola.

Nas últimas décadas teóricos da Educação têm produzido trabalhos acadêmicos sobre a importância da cooperação entre as duas instituições. Algumas análises, entretanto, demonstram que no decorrer da história, essa relação nem sempre foi fácil. Tal relação é vista hoje como um desafio, mas que sofre modificações de acordo com a conjuntura social em que as duas instituições se inserem.

Para entender melhor os desafios da educação quando implica a relação entre as duas instâncias sociais, analisaremos os pontos de vista dos teóricos da educação acerca da temática.

3.2 A Relação família-escola e a Sociologia da Educação

Analisar a relação entre família e escola não é uma tarefa fácil. Por isso que o tema se tornou uma preocupação dos estudos ligados à Sociologia socioeducacional. O peso da Sociologia da Educação no conjunto das sociologias tem levado a estudos mais aprofundados sobre a temática em vários países.

Silva (2010) faz uma análise histórica da relação escola-família desde os primórdios da civilização até a pós-modernidade. Segundo o pensador:

[...] a relação escola-família nasce com os primórdios da escolarização, entendida aqui, de forma sumária, como um processo formal de educação que inclui, entre outros aspectos, a promoção do acesso à leitura e à escrita. A escolarização aparece associada ao processo de sedentarização da população, a qual vivia até então da recolecção, da caça e da pesca ou da agricultura nómada. A fixação territorial de parte da população, com a prática de uma agricultura criadora de excedente agrícola e o surgimento de ofícios “urbanos”, não diretamente ligados à terra, trouxe consigo ou ampliou a estratificação social. (SILVA, 2010, p. 444).

As civilizações antigas desenvolveram ao longo dos séculos, formas diferenciadas de acesso à educação. Essa introdução ao mundo do saber estava condicionada a posição social que os indivíduos ocupavam na sociedade. Ou seja, a atividade intelectual ficava a cargo da elite. Com o advento da idade Média o acesso à escola continuou restrito aos grupos que tinham poder e riqueza, principalmente o alto clero que tinha acesso quase que exclusivo aos estudos. Entre os séculos XV e XVI, com o movimento do humanismo renascentista, novas ideias surgiram em torno de uma escola com todos os grupos sociais. No entanto, a concretização dessa ideia ainda demoraria mais alguns séculos.

A modernidade surge com uma escola republicana e laica, com acesso a todas as classes sociais. Com o processo de nuclearização da família houve uma divisão social de tarefas entre pais e professores. A família teria a função de ensinar os primeiros passos e a escola ficaria com a incumbência de ensinar os conhecimentos específicos. Até a metade do século XX a divisão de funções entre as duas instituições ficou condicionado nesse formato. No entanto, os avanços dos estudos na área da Sociologia trouxeram um destaque para a

pluralidade de atores sociais envolvidos. Assim como os pais e os professores, os destaques dos estudos recentes dão ênfase também as crianças e jovens.

Silva (2010) chama a atenção para os funcionários não docentes das escolas, em particular o dos auxiliares da educação. Normalmente, eles não são citados nas análises sobre a relação entre os dois segmentos: família e escola. Para ele a inclusão dessa diversidade de atores aponta, assim, para uma relação apoiada numa complexa teia de interações. O autor observa que há uma renovação na análise sociológica da complexa relação escola-família em países da Europa.

Nogueira (2005) destaca os estudos sobre a relação entre família e escola em países como Inglaterra, Estados Unidos e França. Essas pesquisas indicaram que a base social dos pais influenciava na aprendizagem dos filhos. As famílias que possuíam uma bagagem cultural tinham maior facilidade em estimular os estudos dos filhos. Ou seja, as famílias com melhores condições conseguem conduzir os filhos ao sucesso escolar. A escola, no que lhe diz respeito, ficava encarregado de trabalhar os conteúdos sem relação próxima com a família.

Teóricos como Terrail (1997, apud NOGUEIRA, 2005, p.565), aponta que trabalhar com famílias de realidades diversas é um desafio que se põe para as escolas. Por não conseguirem estratégias eficazes para lidar com a diversidade, as ações escolares não conseguem romper com a lógica da reprodução da desigualdade social e acabam por levar as famílias a também reproduzirem a divisão de classes.

Na década de 80, novas metodologias de pesquisa na área da Sociologia da Educação entendem que a família é muito importante no espaço escolar e defendem que as instituições escolares deveriam acompanhar mais de perto as famílias, observando o contexto social em que elas estão inseridas. Considerando esses aspectos, um novo campo de estudos se volta para as famílias onde se busca analisar as causas do fracasso escolar. Esse olhar mais específico tenta construir uma Sociologia dos cotidianos e das experiências no âmbito da escola.

Segundo Nogueira (2005) nessa nova transição, o foco dos estudos é mais no indivíduo e na emancipação da família. Os estudos mostram que as famílias começam a acompanhar os resultados escolares dos filhos. Os pais passam a valorizar a escola porque enxergam nos estudos a oportunidade de os filhos alcançarem o sucesso.

Como bem coloca o Nogueira (2005, p.572):

Os pais tornam-se, assim, os responsáveis pelos êxitos e fracassos (escolares, profissionais) dos filhos, tomando para si a tarefa de instalá-los da melhor forma

possível na sociedade. Para isso mobilizam um conjunto de estratégias visando elevar ao máximo a competitividade e as chances de sucesso do filho, sobretudo, face ao sistema escolar, o qual, por sua vez, ganha importância crescente como instância de legitimação individual e de definição dos destinos ocupacionais. (NOGUEIRA, 2005, p. 572).

Os debates sobre os rumos da educação no Brasil iniciadas ainda no século XX acabam por transformar as diretrizes da escola. As ações pedagógicas são moldadas a partir da realidade do aluno e da família. Nesse aspecto, a participação da família nas atividades escolares é vista como positiva e necessária.

O Projeto Professor Diretor de Turma, enaltece a relação entre família-escola quando designa um professor para acompanhar o aluno individualmente. Esse diretor de turma tem o papel de construir oportunidades de aproximação entre a escola, a família e o aluno. Para o PPDT, o enfoque da parceria entre as duas instituições contribui para o sucesso escolar dos alunos.

3.3 Sobre as trajetórias das desigualdades escolares

Considerando o debate da Sociologia da Educação, Pierre Bourdieu (2007), em seus estudos de reprodução social, enfatiza que as desigualdades ainda se mantêm no âmbito da escola. Há uma divisão entre os escolarizados e os excluídos. Assim, os estudantes que possuem dificuldades de aprendizagem ocasionados por questões sociais e econômicas, terão maiores dificuldades de superá-los.

Para contribuir com a referida reflexão, Bourdieu (2007) sugeriu a divisão em dois grupos principais: *habitus* e *capital*. *Habitus* é maneira de pensar, de fazer e de sentir que leva a pessoa a ter um determinado comportamento. Já *capital* é um poder que garante posição de destaque na sociedade e pode ser dividido em quatro tipos: capital cultural, capital social, capital econômico e capital simbólico. O *habitus* e o *capital* estão relacionados diretamente com o campo. Campo para o sociólogo francês, é o espaço onde ocorre as relações de poder. É no campo que se dá o embate de forças entre os dominantes e os dominados.

Em referência a educação escolar, Bourdieu (2007) analisa, por exemplo, o capital cultural. Na ótica do pensador, os pais que possuem uma bagagem cultural elevada conseguem transmitir mais facilmente o capital cultural para seus filhos. Enquanto que, os estudantes oriundos das camadas populares apresentarão maiores dificuldades na educação por não possuírem capital cultural acumulado. Os alunos de famílias desprovidas de capital são excluídos do ambiente escolar gerando assim as desigualdades.

Como bem coloca o autor:

A seleção com base social que se operava, assim, era amplamente aceita pelas crianças vítimas de tal seleção e pelas famílias, uma vez que ela parecia apoiar-se exclusivamente nos dons e méritos dos eleitos, e uma vez que aqueles que a Escola rejeitava ficavam convencidos (especialmente pela escola) que eram eles que não queriam a Escola. (BOURDIEU, 2007, p. 219).

Para Bourdieu (2007), a escola deveria ser o espaço de múltiplas aprendizagens. No entanto, o que se observa é que a instituição escolar não consegue trabalhar os contextos sociais em que as famílias menos favorecidas se inserem. Essa omissão da escola em relação as desigualdades diante do capital cultural não seria no sentido de perceber todos os alunos da mesma forma, como categoria homogênea, e sim no sentido de não perceber, de agir num âmbito de desatenção, que existem alunos com déficit cultural.

O acesso à escola pública dos filhos da classe trabalhadora não garantiu êxito e, nem tampouco, os diplomas garantiram a ascensão social. A escola ao excluir de maneira contínua, mantendo internamente aqueles que excluem, coloca os excluídos em posição de aceitar tudo sem questionar. A discussão sobre as formas de transmissão do *capital* e do *habitus* em Bourdieu, constitui as principais críticas à obra do autor. Nesse quesito, o sociólogo francês Bernard Lahire (1997) se apresenta como um dos pensadores de relevância ao elaborar críticas sobre os estudos da Sociologia de Bourdieu.

Lahire (1997), ao contrário de Bourdieu, tem sua análise focada em disposições individuais. Ou seja, para o pensador, devemos direcionar o olhar para as trajetórias individuais escolares de cada criança. Nessa análise, a atenção deve estar voltada aos diversos processos de socialização na qual a criança está inserida.

Diante dessa reflexão, não é suficiente às famílias possuírem forte capital cultural, uma vez que isso não garante sua transmissão imediata, como o autor expressa neste trecho:

Se o capital ou as disposições culturais estão indisponíveis, se "pertencem" a pessoas que, por sua posição na divisão sexual dos papéis domésticos, por sua situação em relação às pressões profissionais, por sua maior ou menor estabilidade familiar, por sua relação com a criança (Perfis 4, 5, 6, 7,9), não têm oportunidades de ajudar a criança a construir suas próprias disposições culturais, então a relação abstrata entre capital cultural e situação escolar das crianças perde a pertinência. (LAHIRE, 1997, p. 339).

Por outro lado, se a criança cultivar pequenas práticas no cotidiano familiar essas ações podem ajudá-la a ter responsabilidade no planejamento das tarefas escolares. Por isso é importante que as famílias acompanhem a formação educacional dos filhos. E esse interesse

começa com a presença da família na escola. Essa aproximação é importante porque valoriza os saberes que as crianças recebem da escola, como bem coloca o autor:

[...] o que é feito na escola tem sentido e valor. Mesmo que os pais não compreendam tudo o que os filhos fazem na escola e como não têm vergonha de dizer que se sentem inferiores, eles os escutam, prestam atenção na vida escolar deles, interrogando-os, e indicam, através de inúmeros comportamentos cotidianos, o interesse e o valor que atribuem a essas experiências escolares. (LAHIRE, 1997, p.343).

Nesse sentido, podemos perceber que uma organização familiar bem estruturada pode contribuir para que o aluno tenha êxito no futuro, como pontua:

Sem dúvida, uma configuração familiar relativamente estável, que permita à criança relações sociais frequentes e duráveis com os pais, é uma condição necessária à produção de uma relação com o mundo adequada ao “êxito” no curso primário. Através de uma presença constante, um apoio moral ou afetivo estável a todo instante, a família pode acompanhar a escolaridade da criança de alguma forma. (LAHIRE, 1997, p.26).

A partir das reflexões de Lahire podemos fazer um contraponto com o PPDT. O projeto é uma peça-chave importante para o desenvolvimento educacional. O professor designado para assumir a função de diretor de turma deve acompanhar o rendimento dos alunos, assim como deve auxiliar os pais sobre a melhor maneira de acompanhar seus filhos. Nesse sentido, o projeto prima por uma relação de confiança no estreitamento dos laços entre os agentes sociais da escola. A presença da família pode garantir o acesso do aluno à escola.

3.4 Família, Escola e Sociedade: desafios e perspectivas para a educação

Como foi citado no texto anterior, a relação entre família e escola é necessária, mas sofre conflitos que acabam abalando essa relação, principalmente quando se tenta definir o papel que cada uma das instituições deve assumir. A partir de pesquisas bibliográficas e estudos sobre a temática, tenta-se compreender como a família e a escola podem desempenhar suas funções no processo de escolarização. O estudo também pretende fazer uma análise sobre os fenômenos sociais que impactam no sucesso e no fracasso escolar dos estudantes.

Família e escola são instituições importantes no processo de desenvolvimento do ser humano. No entanto, não podemos esquecer que ao longo da história, nem sempre a relação entre as duas instituições foi harmônica.

Oliveira, (2002, apud MARINHO-ARAUJO & OLIVEIRA, 2010, p.101), pontua

que a família tem a função de transmitir costumes e valores.

Sobre a função da família, Polonia & Dessen (2005), nos dizem que:

[...] um dos seus papéis principais é a socialização da criança, isto é, sua inclusão no mundo cultural mediante o ensino da língua materna, dos símbolos e regras de convivência em grupo, englobando a educação geral e parte da formal, em colaboração com a escola. (POLONIA & DESSEN, 2005, p. 304).

Podemos observar que a família é primeira instituição social que a criança tem contato. Nessa primeira socialização, que chamamos de primária, a família orienta sobre padrões de comportamentos que vão incidir sobre a personalidade da criança.

Já a escola, para Saviani (2011), foi pensada como espaço do conhecimento diferente dos saberes adquiridos no âmbito doméstico, como bem pontou o autor:

[...] a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado. (...) não se trata pois, de qualquer tipo de saber. Portanto, a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular. (SAVIANI, 2011, p. 14).

Polonia & Dessen (2005) corroboram com Saviani (2011) quando afirmam que a escola contribui para o desenvolvimento do indivíduo fazendo com que esse adquira um saber culturalmente organizado.

A escola é a instituição em que se obtém o conhecimento formalizado, sendo por isso, caracterizada como um espaço de desenvolvimento e aprendizagem. É no espaço escolar que os estudantes têm a oportunidade de vivenciar aspectos ligados à cultura, ao conhecimento, à afetividade e ao social. Sendo assim, os saberes adquiridos no ambiente familiar podem colaborar para o desenvolvimento dos conhecimentos científicos trabalhados no espaço da escola.

A Constituição Federal de 1988 cita alguns artigos que falam a respeito do papel que as famílias devem desempenhar na vida social e intelectual da criança. É dever dos pais estimularem a educação formal de seus filhos.

A Constituição Federal (1988) define o papel que a família e o Estado devem desempenhar na educação das crianças.

Conforme o Art. 205 da Carta Magna:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 2020, p.109).

Ainda de acordo com o Art. 227 da Carta Magna:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 2020, p.117).

Além da família, a sociedade e o Estado também aparecem como ferramentas essenciais no desenvolvimento das aprendizagens, já que são segmentos que se fazem presentes no convívio diário da criança, estabelecendo juntamente com a família valores culturais.

Em referência ao Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990 veio reforçar a Constituição Federal.

O que podemos observar no Art. 4 a seguir:

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (BRASIL, 2021, p.15).

Reforçado no Art. 53:

A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho (...) Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais. (BRASIL, 2021, p.45-46).

O ECA corrobora com a ideia contida nos artigos da CF de 1988 ao enfatizar o papel dos pais no desenvolvimento cognitivo e social das crianças e adolescentes. Contudo, não podemos esquecer que a escola exerce um papel fundamental na educação formal e na formação da cidadania. Por isso que a educação é um dever tanto da família quanto da escola. Os dois segmentos devem trabalhar em conjunto para garantir as crianças e adolescentes o acesso a uma educação de qualidade.

Apesar da família e da escola apresentarem objetivos específicos elas também compartilham da mesma tarefa que é preparar as crianças para participar da sociedade. No entanto, como foi citado anteriormente, o conflito entre as duas instituições sociais reside justamente no ato de ensinar.

De acordo com Malavazi (2000), há uma troca de funções entre família e escola. Enquanto a instituição escolar se preocupa com normas de condutas das crianças, a instituição familiar se ocupa do ensino de seus filhos. Essa observação sobre a troca de papéis não é no sentido de separar ou determinar como cada estrutura social deve agir. “Trata-se de deixar claro que algumas atribuições são específicas da família que tem o direito de reivindicá-las para si, enquanto outras cabem a escola que, pela sua natureza, poderá ocupar-se melhor delas” (MALAVAZI, 2000, p.258).

Nesse sentido, podemos compreender que mesmo que a escola e a família sejam agências de socialização, as referidas apresentam similaridades e discordâncias, partilham o compromisso de preparar os indivíduos para a vida em sociedade, mas também discordam nos objetivos que têm no ato de ensinar.

Da parte que compete a Sociologia, o vínculo entre família e escola é analisado Segundo Marinho-Araújo & Oliveira (2010), a relação entre a instituição escola e a instituição família foi objeto de análise de cientistas sociais ligados à área da educação. Os estudos trazem reflexões sobre o que compete a cada uma das agências sociais em relação à educação e à socialização de crianças e jovens. As abordagens desses trabalhos partem sob dois campos de análise: um ligado à Sociologia e o outro ligado à Psicologia.

Sobre aspectos culturais e ambientais. Nesse contexto, os valores coletivos (disseminados pela escola) e os valores individuais (disseminados pela família) acabam entrando em conflito. “As famílias que não se enquadram no suposto modelo desejado pela escola são consideradas as grandes responsáveis pelas disparidades escolares” (MARINHO-ARAÚJO & OLIVEIRA 2010, p.102). Já no âmbito da Psicologia são avaliados os determinantes psicológicos que acabam influenciando nos objetivos e valores das duas instituições. Guiando-se por esse prisma, para que a escola apresente bons resultados é recomendável que as famílias cumpram os mesmos métodos de socialização.

As táticas utilizadas pela família ganham destaque e se naturalizam. A própria escola propaga a ideia de que as famílias operam de modo divergente do seu propósito. Em face das adversidades, as táticas de socialização utilizadas pelas famílias deixam a escola em alerta fazendo com que essa tome medidas que possam substituir a tarefa da família de educar. Esse conflito revela-se por meio de dois aspectos: “1) a incapacidade da família para a tarefa de educar os filhos e 2) a entrada da escola para subsidiar essa tarefa, principalmente quando se trata do campo moral” (OLIVEIRA, 2002, apud, MARINHO-ARAÚJO, 2010, p.102).

Diante do exposto, percebe-se que a relação entre família-escola está envolta mais por culpa do que por responsabilidade. Nesse caso, a escola direciona sua atenção para as ações dos pais acreditando que a presença da família na escola é indispensável. É visível que o acompanhamento da família contribui para a educação das crianças. Isso é observado nos discursos, por exemplo, das famílias de classe média de escolas particulares onde os pais acompanham de perto o rendimento escolar dos filhos, ou das reclamações dos professores da escola pública sobre a ausência dos pais nas atividades escolares.

Patto (1999) analisa que entre os séculos XVIII e XIX, o fracasso escolar foi se estruturando na sociedade capitalista sobre argumentos ligados ao racismo, à questão pessoal ou cultural. Não era veiculado a possibilidade da existência de igualdades de oportunidades. Segundo o pensador, “as crianças que não acompanhavam seus colegas na aprendizagem escolar passaram a ser designadas como anormais escolares e as causas de seu fracasso são procuradas em alguma anormalidade orgânica” (PATTO, 1999, p. 63).

No limiar do século XX, o argumento utilizado para o fracasso escolar passou a ser a existência de culturas superiores e inferiores, de famílias desestruturadas, de ambientes sociais atrasados que acabavam originando crianças desajustadas e problemáticas. Já na década de 70 surgiu a “teoria da carência cultural” que compreendia a desigualdade entre as crianças das classes populares pelas diferenças culturais.

Na perspectiva de Charlot (2010), não está claro o conceito sobre fracasso escolar. Para o autor, geralmente os agentes envolvidos com a educação relacionam o fracasso com o baixo rendimento escolar do aluno. Mas, para ele, deveríamos também pensar sobre o fracasso escolar quando os bons alunos passam de ano com boas notas, mas não conseguem ter uma visão crítica sobre a vida e sobre o mundo.

Segundo Charlot (2000), o que existe são situações de fracasso com relação ao aprendizado escolar e não um fracasso escolar como um todo. O autor ressalta que a reflexão sobre tal tema deve suscitar um debate sobre as questões que envolvem o sistema educacional tais como: o aprendizado, o trabalho dos professores, a oferta do serviço público, os recursos que devem ser investidos na educação, entre outros. Ou seja, nas questões políticas e nas questões ligadas às práticas cotidianas dos professores e dos estudantes.

É importante ressaltar que as dificuldades que surgem na relação família-escola são provenientes do contexto social e político. Os arranjos familiares são diversos. E, em algumas circunstâncias, os valores transmitidos pela família estão distantes do que é ensinado na escola. Com isso, aumenta o distanciamento entre as duas instituições, porque a família

não se sente valorizada no ambiente escolar. Existem também fatores afetivos que acabam por interferir diretamente nessa relação, como, por exemplo, o medo dos pais pelo fracasso, pois muitos tentam compensar suas frustrações no sucesso escolar dos filhos.

O que podemos perceber, segundo Charlot (2000), é que as desigualdades sociais são ignoradas colocando os estudantes como únicos responsáveis pelos seus sucessos ou fracassos. Para um estudo mais aprofundado é necessário investigar as causas que levam os alunos ao fracasso e assim buscar ferramentas que possam superá-los. Nesse sentido, o fracasso escolar deve ser contextualizado na biografia dos sujeitos, o que não significa, nesse ponto, culpar o aluno pelo baixo rendimento.

Diante das reflexões, conclui-se que para o bom desempenho escolar das crianças e adolescentes é necessário que os dois segmentos caminhem lado a lado.

Para Nogueira & Tavares (2013), família e escola devem trabalhar em conjunto, numa relação de parceria. A escola pode ajudar a integrar a família no processo pedagógico construindo assim, uma relação de diálogo e de escuta. “É necessário que uma instituição saiba escutar a outra e, principalmente, respeitar e compreender as ideias, crenças e valores diferentes, tornando-se complementares, integradoras” (TAVARES & NOGUEIRA, 2013, p.51-52).

Portanto, a relação entre família e escola não pode ser encarada apenas como conflituosa. A escola deve tomar iniciativa com a criação de atividades e de projetos que promovam a participação das famílias, que tragam maior engajamento de pais, alunos e dos próprios professores, evitando assim conflitos nas funções que cada segmento social deve desempenhar.

Paro (2001) vem reforçar essa ideia destacando que:

não se trata, nem de os pais prestarem uma ajuda unilateral à escola, nem de a escola repassar parte de seu trabalho para os pais. O que se pretende é uma extensão da função educativa (...) da escola para os pais e adultos responsáveis pelos estudantes. É claro que a realização desse trabalho deverá implicar a ida dos pais à escola e seu envolvimento em atividades com as quais ele não está costumeiramente comprometido. Mas, em contrapartida, além de terem melhores condições de influir nas tomadas de decisão a respeito das ações e objetivos da escola, eles estarão investindo na melhoria da qualidade da educação de seus filhos, bem como na melhoria da sua própria qualidade de vida, na medida em que esses adultos estarão mais capacitados, intelectualmente, de usufruir melhor de bens culturais a que têm direito e que antes não estavam ao seu alcance. Com isso, a escola não estará, na verdade, passando parte de suas tarefas aos pais, mas aumentando seu próprio trabalho e responsabilidades, na expectativa, é bem verdade, de facilitar seu trabalho educativo com os estudantes. (PARO, 2001, p. 109).

Como o próprio autor pontuou, é importante que ocorra a ampliação da função educativa da escola para as famílias. A instituição escolar requer a participação de seu público e esse apoio pode resultar em ações que favoreça o bom desempenho dos alunos.

Nessa interação entre família e escola temos que destacar o papel do professor, pois ele é a peça-chave no processo de escolarização. Como o professor está inserido no universo escolar é interessante que ele saiba da trajetória social do estudante para que possa criar estratégias que enriqueçam sua aprendizagem. Lembrando que o trabalho do professor deve ser reforçado ao de outros agentes escolares. As políticas públicas da área da educação devem ser pensadas levando em consideração a interação entre família e escola para que elas se reconheçam enquanto parceiras com um único propósito: a educação.

Carvalho (2004) traduz bem essa relação:

Portanto, a relação família–escola basicamente depende de consenso sobre filosofia e currículo (adesão dos pais/mães ao projeto político-pedagógico da escola), e de coincidência entre, de um lado, concepções e possibilidades educacionais da família e, de outro, objetivos e práticas escolares. A relação família–escola também será variavelmente afetada pela satisfação ou insatisfação de professoras e de mães/pais, e pelo sucesso ou fracasso do/a estudante. (CARVALHO, 2004, p. 45).

Nesse ponto, podemos analisar o Projeto Professor Diretor de Turma, objeto de estudo deste trabalho, como uma ação que trabalha a parceria família-escola, auxiliando os pais e os professores a trabalharem em conjunto para o bom desenvolvimento pessoal, cognitivo e social dos estudantes.

4 EDUCAÇÃO BÁSICA EM TEMPOS DE PANDEMIA

O mundo foi assolado em 2020 pela pandemia da Covid-19. Governos e nações tiveram que criar estratégias para conter a contaminação do Novo Coronavírus. Nesse contexto, o Brasil se viu obrigado, assim como em outros países, a criar medidas isolamento social para o enfrentamento da pandemia. Setores como: economia, saúde, segurança, tiveram que alterar suas rotinas diárias. Essas medidas chegaram até as instituições escolares que tiveram suas atividades presenciais interrompidas no início do ano letivo de 2020. Segundo os dados do DataSenado coletados em julho de 2020:

Entre os quase 56 milhões de alunos matriculados na educação básica e superior no Brasil, 35% (19,5 milhões) tiveram as aulas suspensas devido à pandemia de Covid-19, enquanto que 58% (32, 4 milhões) passaram a ter aulas remotas. Na rede pública, 26% dos alunos que estão tendo aulas online não possuem acesso à *internet*. (AGÊNCIA SENADO, 2020).

Diante dessa nova conjuntura, o sistema educacional brasileiro precisou se adaptar à nova realidade. O Ministério da Educação (MEC) através da portaria nº 343, de 17 de março 2020 deu aval para que as instituições de ensino pudessem substituir suas aulas presenciais pelo ensino remoto. No dia 28 de abril de 2020, o Conselho Nacional de Educação (CNE), autorizou um conjunto de normas para orientar escolas e instituições de ensino superior durante a pandemia do Novo Coronavírus. Essas diretrizes sugeriram que estados e municípios buscassem estratégias para garantir as atividades escolares para os estudantes enquanto durasse a situação de emergência.

Diante dessa situação inesperada no panorama educacional brasileiro, a Presidência da República baixou a Medida Provisória nº 934/2020 que definiu regras a respeito do ano letivo de 2020 tanto para a Educação Básica quanto para o Ensino Superior. As medidas para o enfrentamento da situação de emergência de saúde pública estavam em concordância com o disposto na Lei Federal nº 13.979, regimentada e instrumentalizada pela Portaria nº 356, de 11 de março de 2020.

Os Conselhos Estaduais e Municipais de Educação seguiram o mesmo caminho e emitiram resoluções e/ou pareceres a fim de orientar as unidades de ensino sobre a reorganização do calendário e o manuseio de ferramentas e de atividades pedagógicas durante as aulas online.

Dada a situação emergencial, com base nas disposições da LDB e nas últimas orientações legais, os sistemas de ensino podem organizar a Educação Básica por meio de

atividades não presenciais, tendo como finalidade o cumprimento das exigências curriculares e da carga horária prevista para cada nível de ensino, conforme estabelecido no artigo 32, inciso IV, § 4º, e no inciso II, § 11 da LDB.

As medidas tomadas para adaptar o ensino presencial para o ensino remoto evidenciaram os problemas enfrentados pelas unidades de ensino. A justificativa do ensino remoto desconsidera os contrastes das condições sociais e econômicas dos educandos.

Santana Filho (2020) chama o formato em que se estruturou o ensino remoto na educação pública de um “arremedo de proposta pedagógica”, refletindo que:

A urgência para que já nas primeiras semanas os professores, agora assumido tarefas a partir de suas casas, realizassem a transposição de seus planejamentos para plataformas virtuais e recursos pela internet conduz à reprodução pura e simples da exposição oral presencial para a repetição à distância das explicações e exercícios. É um arremedo de proposta pedagógica. Na prática, fere a docência na figura do professor e da professora que, não dominando devidamente aparatos de tecnologia, são conduzidos a trabalhar mais horas improvisando apresentações de *slides* para plataformas virtuais abertas; a expor sua prática e suas atividades em um ambiente totalmente novo, suas fragilidades documentadas, suas potencialidades negadas e interditadas por decisões de gabinete. Também é arremedo porque a prática educacional à distância, mesmo para seus defensores, exige que se repense a concepção de aprendizagem, da ação pedagógica, do currículo e dos próprios sujeitos do processo e não se constrói assim, de improviso. (SANTANA FILHO, 2020, p.6).

Segundo Santana Filho (2020) o cenário desigual mostra uma incoerência no planejamento de ações elaboradas pelos sistemas de ensino. Enquanto as escolas particulares investiram massivamente em ferramentas digitais e pessoal para atender a clientela, a rede pública de ensino enfrentou dificuldades, pois não estava preparada para adaptar o ensino presencial ou ensino remoto. Os alunos da escola pública não tinham acesso às ferramentas tecnológicas e os professores não foram treinados para a nova realidade. Ou seja, a pandemia afetou a todos, mas de formas diferentes. Ela acentuou as desigualdades e contribuiu para a exclusão dos alunos oriundos das classes menos favorecidas.

Cada unidade de ensino teve que elaborar um plano para a adesão ao ensino remoto. Dentre as estratégias utilizadas pelas escolas públicas e privadas, estão o uso de ferramentas digitais como: *Google Classroom*, aplicativo *Zoom*, *Youtube*, grupos de *WhatsApp*, dentre outros. Ao mesmo tempo, exigiu-se do docente o uso de tecnologias para ministrar as aulas remotas.

Além da adaptação aos meios digitais, os profissionais da educação tiveram que realizar as atividades de casa no chamado *home office*. Essa forma de trabalho colaborou para a indefinição de horários, falta de privacidade do docente e superexposição de sua imagem

nos meios digitais. Somado a essas questões, os professores tiveram que arcar com os custos do ensino remoto com aquisição de pacotes de *internet* e equipamentos para produção de vídeos-aulas.

Em nome de um “direito à aprendizagem”, movimentos e grupos empresariais puxaram a bandeira de que a escola não poderia parar. No entanto, não houve interesse em debater soluções para reduzir as dificuldades, as desigualdades dos alunos da escola pública. Ao contrário, percebeu-se uma acentuação das discrepâncias entre a escola pública e escola privada. O ensino remoto colaborou para a precariedade do trabalho docente e afastou os alunos mais vulneráveis da escola. Ou seja, a implementação das aulas remotas comprometeu a qualidade do ensino (BONA et al., 2020).

Entretanto, é válido pontuar algumas questões sobre o que está sendo debatido nesta seção. Ainda que haja questionamentos sobre a forma como foi introduzido o ensino remoto, não podemos esquecer que os profissionais da educação abraçaram a causa ajudando a manter, mesmo com todas as adversidades, as atividades pedagógicas.

Assim como em outros estados, o Governo do Ceará teve que implementar medidas para enfrentar a crise sanitária originada pelo Novo Coronavírus. Por meio do Decreto nº 33510 de 16/03/2020 o governo da época, Camilo Santana, declarou situação de emergência em saúde. Com a publicação do ato, foram criadas diretrizes norteadoras e outras estruturas pedagógicas para apoiar o ensino e a aprendizagem nas escolas do Ceará. De início, as escolas teriam a responsabilidade de preparar a comunidade escolar para a suspensão das atividades presenciais. Em cumprimento ao Decreto Estadual os estudantes seriam assistidos através das atividades escolares não presenciais com a utilização do livro didático/material impresso e uso das tecnologias.

Os professores tiveram que executar as aulas remotas por meio de vídeos, gravados ou ao vivo interagindo seus conteúdos por intermédio de instrumentos tecnológicos – aparelhos celulares e/ou computadores. A própria Secretaria de Educação do Ceará criou salas virtuais na plataforma *Google Classroom* com vistas a organizar as atividades por disciplina.

Diante dessa conjuntura foi notório o aumento tanto da evasão como do abandono escolar, principalmente por questões socioeconômicas. Analisando a realidade do Estado do Ceará, um estudo realizado pelo Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas (UNICEF) em 2020, mostrou que o estado registrou 135.069 crianças e adolescentes entre 6 e 17 anos de idade fora da escola. Em comparação ao ano de 2019 houve um aumento de 170%

já que durante esse período 49.900 das crianças e adolescentes estavam fora da escola. Levando em consideração os dados, podemos afirmar que a pandemia da Covid-19 agravou a situação de evasão nas escolas.

Embora a Lei de diretrizes e bases da educação (BRASIL, 1996) declare a educação básica como um direito obrigatório, infelizmente esta norma não é garantida. O ensino deve ser ministrado baseado em princípios essenciais, dentre os quais estão a igualdade nas condições de acesso e permanência na escola. Dessa forma, podemos destacar que um dos grandes desafios da escola pública, nos últimos anos, tem sido o de manter o aluno na escola, uma vez que, muitos dos estudantes matriculados tendem a se evadir do ambiente escolar em vista de condições econômicas e sociais.

No que tange às medidas para combater a evasão escolar, a Secretaria de Educação do Ceará saiu na frente ao implantar em 2008 o Projeto Professor Diretor de Turma. A característica forte do projeto é o acompanhamento individual do aluno, buscando auxiliá-lo na superação de obstáculos e na formação para a cidadania. Durante a pandemia o trabalho de resgate dos alunos ausentes foi intensificado pela ação da Busca Ativa.

A Busca Ativa foi um método utilizado pelas secretarias estaduais e municipais de ensino com o objetivo de combater o abandono e as taxas de evasão nas escolas durante a pandemia da Covid-19. Dessa forma, os professores que são diretores de turma tornaram-se peça chave de fortalecimento dos vínculos dos alunos com a escola.

Por outro lado, as atividades desempenhadas pelo PDT durante a pandemia da Covid-19 acabaram por aumentar a carga de trabalho. Na pesquisa de campo, professores relataram situações de desânimo, de cansaço e de estresse perante as exigências. Sobre essa questão, esboçarei com mais detalhes no próximo capítulo.

4.1 Os Caminhos da pesquisa no contexto da pandemia

“Nós não somos os mesmos e nem vamos ser quando
terminar essa pandemia.”
(PROFESSORA PDT, 2021)

A chegada e a propagação da Covid-19 geraram uma verdadeira reviravolta nos mais diversos aspectos da vida cotidiana. A necessidade do distanciamento mudou o comportamento das pessoas em sociedade trazendo novas formas de vivências sociais e culturais. A educação foi impactada, uma vez que as escolas e universidades tiveram que

fechar suas portas e transferir os processos de ensino-aprendizagem para o ambiente virtual.

Diante das rígidas restrições de deslocamento e contatos interpessoais impostos pela pandemia de Covid-19 começaram a surgir incertezas de como dar seguimento às pesquisas acadêmicas, já que a parte principal do trabalho era o contato pessoal. A saída foi adaptar a pesquisa de campo para as plataformas digitais como forma de garantir a coleta de dados. Nesse sentido, a realização da pesquisa deste trabalho foi estruturada em duas fases.

A primeira fase de coletas de dados da pesquisa se deu por intermédio de um questionário desenvolvido na plataforma do *Google Forms*. O questionário, composto por 24 perguntas ficou disponível no mês de abril de 2020 através de um *link* compartilhado com os professores que exerciam a função de diretor de turma. Nesse período de aplicação do questionário o Brasil passava pela primeira onda da pandemia. Apesar das dificuldades com o cenário da pandemia, o uso da plataforma e o desenvolvimento de questionário com perguntas fechadas facilitaram a participação dos docentes mesmo que de forma *online*. Ressalta-se nessa primeira etapa a contribuição de 56 professores da rede pública do Estado do Ceará. Os dados coletados parcialmente foram utilizados na qualificação do mestrado.

A segunda fase da pesquisa de campo aconteceu nos meses de março, abril e dezembro de 2021 e foi realizada através da plataforma do *Google Meet*. Ressalta-se que nessa época o Brasil passava por uma segunda onda da pandemia da Covid-19. No mês de março o governador do Ceará, Camilo Santana, anunciou mais um *lockdown* com o fechamento de comércio e serviços não essenciais. Diferente da primeira onda, nesse momento, a vacinação⁷ já era uma realidade em outros países. No entanto no Brasil, por questões ideológicas do Governo Federal⁸, a vacinação só virou realidade no dia 17 de janeiro de 2021 sendo o Estado de São Paulo o primeiro a iniciar a campanha. No período inicial da pesquisa, portanto, apenas idosos e profissionais de saúde estavam sendo vacinados.

Voltando à questão da pesquisa de campo, o que observamos é que as conexões virtuais foram potencializadas com a pandemia da Covid-19. As tecnologias da informação e da comunicação passaram a integrar mais fortemente a vida cotidiana. Isso sugere que as pessoas vêm desenvolvendo novas habilidades digitais, o que facilita a participação nas diferentes modalidades de coleta de dados qualitativos de forma *online*. Contudo, a coleta de dados nessa nova realidade requer adaptações por parte do pesquisador para que nenhuma

⁷ Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2021/05/27/brasil-poderia-ter-sido-primeiro-do-mundo-a-vacinar-afirma-dimas-covas-a-cpi>. Acesso em 05/12/2021.

⁸ Salienta-se que o governo Bolsonaro desde o início da pandemia no Brasil tratou a doença com pouco caso, desrespeitando normas sanitárias e minimizando a gravidade da Covid. A postura do Governo Federal somado ao atraso em adquirir as vacinas acabou gerando a abertura de uma Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) comandada pelo Legislativo que investigou possíveis omissões no combate à pandemia da Covid-19.

informação seja perdida. E para esta pesquisa em particular, o uso das ferramentas digitais como a sala virtual do *Meet*, facilitou a coleta de dados, de narrativas dos professores diretores de turma, principalmente na flexibilização de horários.

Os professores e coordenadores escolares que participaram da pesquisa, expressaram, cada um ao seu modo, como estavam exercendo as atividades do projeto diretor de turma em meio a pandemia. Durante as entrevistas um turbilhão de emoções veio à tona, como: medo, insegurança, nervosismo, ansiedade, mas também esperança de dias melhores. Através dos risos e dos choros, os entrevistados deram o seu depoimento, em uma espécie de divã. Alguns professores utilizaram o espaço da entrevista para falar das perdas familiares ocasionado pela pandemia. Ao final de uma das entrevistas, uma professora começou a chorar porque tinha perdido um familiar e a mãe estava hospitalizada com Covid. Foi um dos momentos mais tensos do campo.

A pesquisa de campo também teve momentos peculiares, como uma vez em que o diretor de uma escola exigiu a fala antes dos professores porque queria saber o teor do trabalho. Levantou até a questão se a pesquisa era algum tipo de avaliação da Secretaria de Educação ao passo que foi esclarecido que era apenas um trabalho acadêmico. A pesquisa de campo teve recusa de alguns professores, principalmente de coordenadores, sobre a alegação de que não tinham tempo. A recusa maior partiu de escolas profissionalizantes. Dessa modalidade só se tem registro de entrevistas com dois professores. Já os professores de escolas regulares tiveram maior participação na pesquisa. É importante frisar que as escolas estavam no início do ano letivo de 2021 e com várias demandas da SEDUC.

Como salientamos no início do texto os professores expressaram vários sentimentos, mas uma questão ficou bem clara nos depoimentos: o contexto de vida antes e depois da pandemia. De fato, tudo mudou. Os professores tiveram que adaptar as atividades escolares, suas metodologias ao novo cenário da era pandêmica. Com o PPDT não foi diferente. Os professores diretores de turma tiveram que adaptar o projeto ao novo cenário. Essa adaptação teve consequências como observaremos na próxima seção. A frase de abertura deste texto expressa bem a emoção em cada fala dos entrevistados e captura de maneira fidedigna o momento atual.

4.1.1 Percorso metodológico

Nesta etapa do trabalho de campo a técnica utilizada foi a aplicação de entrevista semiestruturada dando a pesquisa um caráter mais qualitativo, pois, segundo Triviños (2008),

essa metodologia é um dos instrumentos de coleta mais relevantes da pesquisa qualitativa, além de “oferecer todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação” (TRIVIÑOS, 2008, p.146).

As perguntas foram direcionadas aos entrevistados visando averiguar a visão dos professores em relação ao Projeto Professor Diretor de Turma e a percepção dos impactos que a pandemia trouxe para a execução do projeto. Dessa maneira, esse instrumento possibilitou esclarecer questões diversas, bem como, confirmar e refutar dados gerados a partir da observação não participante.

4.2 Apresentação dos dados da pesquisa

A coleta de dados da pesquisa de campo aconteceu no período de 16 de março a 21 de abril e 22 de dezembro de 2021.

Os resultados da pesquisa são apresentados de acordo com a análise dos dados coletados na entrevista com os professores, com os coordenadores escolares e com a Coordenação Estadual do PPDT no Ceará.

- *Caracterização dos entrevistados*

Tabela 1 - Relação de formação acadêmica, tempo na função, vínculo contratual e modalidade de ensino

NOME	FORMAÇÃO ACADEMICA	TEMPO NA FUNÇÃO COMO PDT	VÍNCULO CONTRATUAL	MODALIDADE DE ENSINO
Professor(a) PDT	Educação Física	4 anos	Efetivo(a)	Regular
Professor(a) PDT	Educação Física	3 anos	Efetivo(a)	Regular
Professor(a) PDT	Filosofia	3 anos	Temporário(a)	Integral
Professor(a) PDT	História/ Pedagogia	7 anos	Efetivo(a)	Regular
Professor(a) PDT	História	7 anos	Efetivo(a)	Regular
Professor(a) PDT	Letras - Português	5 anos	Efetivo(a)	Regular
Professor(a) PDT	Geografia	8 anos	Efetivo(a)	Regular
Professor(a) PDT	Letras - Português	7 anos	Temporário(a)	Regular
Professor(a) PDT	Letras - Espanhol	4 anos	Efetivo(a)	Regular

Professor(a) PDT	Ciências Sociais	7 anos	Efetivo(a)	*Regular/ Integral
Professor(a) PDT	Filosofia	8 anos	Temporário(a)	Regular
Professor(a) PDT	Ciências Sociais	8 anos	Efetivo(a)	Profissionalizante
Professor(a) PDT	História	7 anos	Efetivo(a)	Regular
Professor(a) PDT	História	3 anos	Temporário(a)	Regular
Professor(a) PDT	Letras - Inglês	9 anos	Efetivo(a)	Integral
Professor(a) PDT	Ciências Sociais	4 anos	Temporário(a)	Regular
Professor(a) PDT	História	1 ano	Efetivo(a)	Regular
Professor(a) PDT	História	Mais de 2 anos	Temporário(a)	Regular
Professor(a) PDT	Língua Portuguesa	Mais de 2 anos	Temporário(a)	Regular
Professor(a) PDT	Letras - Espanhol	6 anos	Temporário(a)	Integral
Professor(a) PDT	Ciências Biológicas	Mais de 3 anos	Temporário(a)	Regular
Professor(a) PDT	Geografia	Mais de 5 anos	Efetivo(a)	*Regular/ Integral
Professor(a) PDT	Letras - Espanhol	4 anos	Temporário(a)	Regular
Professor(a) PDT	Geografia	4 anos	Efetivo(a)	Integral
Professor(a) PDT	Educação Física	1 mês	Temporário(a)	Regular
Professor(a) PDT	Ciências Biológicas	3 anos	Temporário(a)	Regular
Professor(a) PDT	Filosofia	5 anos	Temporário(a)	Profissionalizante
Coordenador (a) pedagógico PDT	Matemática	2 anos e meio como coordenador (a)	Efetivo(a)	Integral
Coordenador (a) pedagógico PPDT	Geografia	2 anos como PDT e 3 anos como coordenador	Efetivo(a)	Regular
Coordenador (a) pedagógico PPDT	Letras Português	5 anos	Efetivo(a)	Regular
Coordenador (a) pedagógico PPDT	Não informou a formação	10 anos como PDT e coordenador(a)	Efetivo(a)	Regular
Coordenador (a) pedagógico PPDT	Geografia	3 anos	Efetivo(a)	Regular

Coordenador (a) pedagógico PPDT	Licenciatura em Química	6 anos como PDT e coordenador(a)	Efetivo(a)	Regular
Coordenador (a) pedagógico PPDT	Não informou a formação	9 anos como PDT e coordenador(a)	Efetivo(a)	Integral
Coordenador (a) pedagógico PPDT	Língua Portuguesa	6 anos como PDT e coordenador(a)	Efetivo(a)	Integral
Coordenador (a) Estadual do PPDT	Pedagogia com especialização em Psicopedagogia	12 anos de experiência com gestão e 6 anos como coordenador(a) do PPDT no Estado do Ceará	Efetivo(a)	Lotada na pasta do Projeto Professor Diretor de Turma da Secretaria de Educação do Ceará

Fonte: Sistematização da Autora.

Como podemos observar pela tabela 2, foram realizadas 27 entrevistas com professores diretores de turma (2 professores da escola profissionalizante; 4 professores da escola de tempo integral; 19 professores da escola regular e 2 professores lotados no sistema de ensino regular e integral). Além disso, foram coletadas entrevistas com 8 coordenadores pedagógicos (5 de escola regular e 3 de escola de tempo integral). E por último, foi realizada 1 entrevista com a coordenação estadual do PPDT no Ceará, totalizando 36 entrevistas realizadas pelo *Google Meet*.

O critério para a escolha desses professores foi embasado na questão do exercício da atividade como Professor Diretor de Turma nas escolas independente da disciplina específica de cada um. Do total de entrevistados, 52,7% revelaram que têm 5 anos ou mais de experiência como PDT, enquanto que 47,2% têm menos de 5 anos na função. Dos 27 professores entrevistados, 51,8% são professores efetivos, enquanto que 48,1% dos entrevistados são professores com contrato temporário. A seguir iniciamos a análise de acordo com os tópicos que abordamos com os interlocutores da pesquisa.

- *Primeiro contato com o Projeto Professor Diretor de Turma*

Em nossas entrevistas, indagamos os docentes sobre como havia sido seu primeiro contato com o projeto. Parte significativa apontou que a aproximação com o PDT se deu na

própria instituição de ensino, a título de curiosidade ou convite da gestão. Vejamos o que dizem os professores diretores de turma:

Eu conheci...comecei a ter contato com esse projeto em 2013. Eu sempre perguntava: Gente, como é que funciona isso aí? O que é esse Instituto Aliança? Como é que funciona? E tudo. Quando foi em 2014 a coordenadora, pronto, agora você vai participar. E lá a gente tinha visita do pessoal do Instituto Aliança que fazia uma reunião bimestral com os PDTs lá. Você contava suas histórias, sua experiência, como é que estava sendo. (PROFESSORA DA ESCOLA REGULAR, 7 ANOS COMO PDT, 2021).

Em 2014, eu já estava numa escola regular. Nessa escola fiquei de 2014 a 2018. Então desde o primeiro ano eu não tinha nem ideia do que era ser diretora de turma. A gente aprende muito na prática, muito mesmo. Então primeiro momento que a escola oferece essa carga horária não dá muito ali [...]. Hoje em dia eu acredito que sim, já tem um treinamento, já tem uma conversa, tem uma formação porque o interesse de direção de turma hoje tá muito voltado mesmo para a questão da evasão. Então professor que assume direção de turma ele já tem que ter ciência assim dos problemas que uma turma ela pode vir a desenvolver durante o ano. Mas 2014 não tinha mesmo essa preocupação. A ideia era mesmo fazer a lotação dos professores, dos que queriam e complementar a carga horária e deixar a escola também sem muita preocupação porque não são todos que querem esse projeto, que abraçam esse projeto. Então quando tem um que quer a escola já lotava logo. E assim, o aprendizado era na prática. O desenvolvimento era na prática. O que nós tínhamos de uma perviedade sobre o que nós iríamos fazer é porque tinha no momento algumas fichas biográficas, nós tínhamos que preencher manualmente no começo de 2014 e essas fichas faziam parte da formalidade do projeto, e elas sim, eram bastante cobradas, somente essas fichas tinham que estar atualizadas [...]. Como era o desenvolvimento, o que seria tratado, o que seria conversado em sala não tinha ali uma formação não. Era deixado realmente muito livre a cargo de cada professor. (PROFESSORA DA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL, 6 ANOS COMO PDT, 2021).

Interessante notar pelos depoimentos que o primeiro contato se deu através de convite, mesmo que os professores não entendessem bem o que viria pela frente. Inclusive no depoimento 2, a entrevistada colocou que em 2014 o projeto não tinha uma orientação voltada para a formação do diretor de turma. Ou seja, o DT aprendia na prática a desenvolver o projeto na escola. Entretanto, ela ressalta que hoje esse cenário é diferente. Isso nos mostra que ao longo dos anos o projeto foi se aprimorando e criando novas práticas pedagógicas.

- *Característica(s) mais importante(s) na escolha do Diretor de Turma*

Outro tema que nos interessou abordar foi sobre as características que devem ser buscadas no recrutamento de um DT. Nesse quesito, percebemos pelas falas que o ponto crucial para ser diretor de turma é que o professor tenha um bom relacionamento com os alunos. O professor diretor de turma tem que ser um bom observador, aquele que tem uma

visão geral do ponto de vista educacional, para além da disciplina que leciona. Vejamos os relatos:

Eu acho que pra ser PDT... acho que paciência, tem que ter muita paciência. Tem que ter capacidade pra escutar. Eu acho que é a principal. Tem que saber escutar o outro. Você tem que ter paciência pra escutar a história do outro. Você tem que ser emocionalmente estável porque as histórias que a gente vai escutar são aterrorizantes, são aterroradoras, são horrendas às vezes. Você tem que ter um psicológico, não sei nem uma forma de falar...você tem que ter um perfil psicológico estável porque tem histórias de aluno que vão desestabilizar você, de certa forma. Você não pode demonstrar na frente do aluno. Você vai pra casa e você chora, desaba ali na sua casa, mas na frente do aluno você não pode desestabilizar. E é uma coisa que não existe aparato psicológico pra gente. A gente sabe disso. Não existe. [...] Uma coisa que o PDT tem que ser também é curioso, observador, principalmente. Porque você tem que observar os meandros daquela coisa...como o aluno tá ali na escola, a forma como o aluno age. Tem tudo isso. (PROFESSORA DA ESCOLA PROFISSIONALIZANTE, 5 ANOS COMO PDT, 2021).

Primeiro tem que ser um professor que saiba escutar, que tenha sensibilidade a escuta. A escuta atenta. Que não tenha preconceitos. É difícil saber quem é que não tem preconceitos ou não. Mas assim, de saber. Acho que é a sensibilidade mesmo de você notar que o professor tenha sensibilidade de perceber como é a vida desses estudantes, ela adentra a escola. Como é a vivência deles, o cotidiano, na história de vida deles isso interfere na escola e como a escola pode mediar essa questão. (PROFESSORA DA ESCOLA REGULAR, 7 ANOS COMO PDT, 2021).

Eu acho que a primeira coisa que ele precisa saber ou que ele precisaria saber, apresentar como característica é saber que ele tem uma função social. Tem uma função social ali. Muitos professores acham que a principal função dele é despejar conteúdo. E às vezes, esse é o erro, às vezes, da nossa área e também é um problema na hora de escolher o perfil do professor para atuar no diretor de turma. Precisa ser uma pessoa mais holística em relação a educação. Não pode ser um fundamentalista da disciplina dele. (PROFESSOR DA ESCOLA REGULAR, 3 ANOS COMO PDT, 2021).

Nos depoimentos podemos observar que uma das características para que o professor seja escolhido para a função de PDT é que ele saiba escutar, escutar as histórias dos alunos, que tenha a sensibilidade sem preconceitos. Entre as falas surgiu também a concepção de que o papel do professor diretor de turma tem uma função social. Não deve ser aquele professor de conteúdo, onde há apenas a preocupação com as notas, rendimentos.

O depoimento a seguir, de um coordenador, corrobora com essa ideia de que o trabalho do professor diretor vai além dos conteúdos ministrados da grade curricular. Vejamos o relato:

Para ser diretor de turma ele tem que gostar de ser professor, ele tem que gostar de pessoas. Por que? Porque o diretor de turma é aquela pessoa que além de administrar a disciplina da grade curricular [...] vai ser o responsável por aquela turma. Então ele precisa conhecer a turma, ele precisa dialogar com os alunos. Então quando a gente vai escolher o nosso quadro de diretor de turma a gente sempre procura olhar para aqueles professores que têm essa facilidade porque a gente sabe que existem aquelas

peças que são mais comunicativas, são aquelas peças que gostam de interagir, que gostam de conversar com os meninos. E existem aqueles outros colegas que são mais reservados, que não tem essa facilidade de chegar, de dialogar, de conversar. Então quando a gente vai escolher o diretor de turma a gente olha para esse perfil, [...] mas o primeiro critério que a gente usa é esse. É aquele profissional da educação que gosta de dialogar, que se interessa em ver o lado social também do aluno, não só o aluno dentro da sala de aula, mas também o aluno fora da sala de aula. (COORDENADOR PEDAGÓGICO NA ESCOLA REGULAR, 6 ANOS COMO COORDENADOR DO PPDT, 2021).

O relato do coordenador pedagógico indica que a escolha do professor para exercer a função de professor diretor de turma exige um perfil comunicativo, que saiba dialogar com os alunos. Em outras palavras, seria aquele profissional que consegue enxergar a experiência social do aluno.

De fato, uma das premissas da função do diretor de turma, segundo LEITE (2008), é promover a cidadania, cultivar a solidariedade. O que demanda, portanto, saber escutar e assim construir laços de afetividade com o aluno. Como observamos em outro relato de uma coordenadora:

A gente prefere e é o critério principal é professor que realmente ofereça um bom vínculo com a turma independente se ele foi PDT algum dia e no sentido de professores que destacam um trabalho... assim, muitas vezes, a gente sabe que a carga horária do professor é muito puxada. A gente sabe [...], não tem como, sempre leva trabalho para casa e agora que estamos trabalhando de casa, às vezes, é até difícil diferenciar o horário do trabalho do horário de fazer as outras atividades. E a gente pega também aqueles professores que não se incomodam, digamos assim, de estar um pouquinho mais à frente. Porque você sabe que o professor diretor de turma, principalmente, o trabalho vai para casa, com certeza. E justamente nesse período de pandemia em que o menino primeiro corre para o PDT, o PDT corre para o coordenador do PDT e depois a gente conversa com a gestão para devolver o *feedback* inicial. Então são geralmente professores muito comprometidos com sala de aula. (COORDENADORA PEDAGÓGICA NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL, 9 ANOS COMO COORDENADORA DO PPDT, 2021).

Ou seja, o perfil do professor diretor é aquele que realmente assume o compromisso para proporcionar ao aluno um ambiente escolar onde ele possa se desenvolver, onde ele possa se sentir bem. Diante dessa demanda por envolvimento e disponibilidade, é relevante destacar uma crítica que permeou muitos relatos: a queixa dos docentes em relação à carga horária excessiva. O contexto da pandemia colaborou para esse aumento da carga horária, pois durante o período os professores tiveram que realizar diversas tarefas para manter o aluno na escola. Exploraremos mais essa realidade em seção posterior.

Em relação à estrutura da escola para o desenvolvimento do trabalho do PDT, os professores entrevistados relataram que as escolas não possuem uma estrutura adequada para a realização do projeto como, por exemplo, uma sala para atendimento ou um computador

disponível para que o DT preencha os instrumentais. O que acontece na prática é que os professores diretores de turma adaptam os espaços da escola para fazer o atendimento dos alunos e dos pais. Geralmente se utiliza a sala dos professores, a sala da coordenação ou a biblioteca. Outros espaços utilizados para as atividades são: o pátio, a quadra, o auditório (quando a escola dispõe dessa estrutura). Vale ressaltar, pelas falas dos professores, que o fato das escolas não possuírem uma estrutura adequada para atendimento não inviabiliza o andamento do projeto.

- *Valorização do Diretor de Turma pela escola*

A valorização dos docentes que atuam na função de Diretor de Turma foi um tema que reputamos relevante investigar a partir da percepção de nossos interlocutores. Os relatos evidenciam o reconhecimento da gestão e dos estudantes, sem, no entanto, contarem com o apoio e entendimento dos colegas docentes sobre a importância do PDT:

Eu acho que ele é valorizado pelos alunos e em determinadas situações pela gestão. Pelos outros colegas professores não. Até mesmo o discurso que a gente escuta que na verdade em todas as escolas que eu já trabalhei é sempre o mesmo discurso: Ah! Os seus alunos. Na verdade, são alunos do corpo docente daquela escola. Como se o problema daquela turma fosse problema somente do PDT. Só reclamam da turma, mas não trazem uma solução, não trazem uma ideia que possa vir a melhorar. E aí acaba como se realmente, como muitos desinformados dizem: Ah! É o pai e a mãe da turma. Não! Os alunos têm pai, têm mãe, têm algum responsável por eles. E o professor diretor de turma, pelo menos na minha percepção, ele não está ali nessa função familiar. Ele está ali na função de educador exercendo um algo a mais dentro dessa função educadora. E vai trabalhar essa relação entre a razão e a emoção. Então não é valorizado nesse sentido de que as pessoas, os próprios professores não entendem muito bem o que é o projeto, para que serve, como é que funciona e acabam confundindo as coisas. Mas os alunos valorizam muito a função do PDT. Tanto é que muitas vezes quando eles vão para o 2º ano ou para o 3º que não tem o PDT eles reclamam bastante, eles estranham bastante. (PROFESSORA DA ESCOLA REGULAR, 7 ANOS COMO PDT, 2021).

Pela gestão sim, principalmente pelos coordenadores. Eu acho que eles são bem atenciosos com a gente. Pelos alunos eu sinto uma receptividade. Claro que a gente tem problemas, principalmente com aquelas propostas que eu ou até a gente pode comentar, recentes, de várias dinâmicas que a Seduc propôs junto com o Instituto Ayrton Senna. A gente teve uma série de problemas, mas eu percebo que, tipo no começo, foi mais difícil, mas hoje os alunos já entendem mais a proposta do projeto e têm uma receptividade bacana, [...]. Eu sinto certa valorização, não pela SEDUC. Eu acho até que a Seduc tenta valorizar um pouco o projeto em si trazendo essa parceria com outros institutos, mas eles ficam muitos preocupados com atividade burocrática, acha que o professor está trabalhando se ele está preenchendo relatório. Isso atrapalha mais do que ajuda. (PROFESSOR DA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL, 4 ANOS COMO PDT, 2021).

Em meio às respostas sobre valorização, já começaram a emergir as reconfigurações que o papel do DT teve com a pandemia, os entrevistados salientaram a ênfase que a atuação como a Busca Ativa passou a ter nesse contexto. Inclusive, para o reconhecimento do projeto:

A valorização do professor diretor de turma é bem pontual. Ela está valorizada quando se veem dados de evasão escolar em comparativo com outras escolas e acaba tendo o melhor êxito por conta das turmas com professor diretor de turma, mas no que tange ao desenvolvimento socioemocional dos alunos, ele não é tido para esse fim. Ele é colocado como professor diretor de turma pra buscar alunos ausentes, não para desenvolver um aspecto socioemocional dele. Não é para ajudar o conflito que ele possa ter. O professor diretor de turma é, nessa escola, bem utilizado como uma forma pragmática para buscar aluno ausente. De resto ele é abandonado.

[...] O problema é que no processo de pandemia acaba reduzindo novamente a participação do professor diretor de turma ao patamar de mero buscador. Apenas por participações ativas da turma e o processo de formação socioeducacional acaba, para tentar minimizar conflitos oriundos da vulnerabilidade do aluno, acaba se tornando um paliativo. (PROFESSOR DA ESCOLA REGULAR, 3 ANOS COMO PDT, 2021).

Na sequência, questionamos sobre a execução do PDT na escola e quais seriam as atividades centrais para o projeto. Os docentes destacaram como primordial as atividades diretas com os estudantes. O acompanhamento individual permite que o professor diretor construa laços de confiança com o aluno. É uma atividade que faz parte das funções do PPDT e contribuem para a produção de um ambiente seguro e acolhedor para os discentes construírem seus percursos.

Assim, destacam-se as atividades de mediação entre discentes, docentes e gestores, e entre os próprios estudantes. Vejamos os relatos:

Eu acho que questão do mapa, o famoso carômetro (tirar fotos) é fundamental para a questão da organização da escola e do próprio conhecimento dos professores saberem quem são os alunos durante a chamada, está ali no professor *online*. Eu acho isso muito importante. Inclusive é até desvalorizado por vários professores, mas eu acho que isso é fundamental. Outra coisa que eu acho muito importante é com relação ao acompanhamento do rendimento dos alunos com relação as notas. Isso é uma função do PDT também e fazer um intermédio entre o aluno e o professor em questão. Outra função também que eu acho muito importante do PDT é especificamente dentro da escola de tempo integral, é a questão da mediação de conflitos. Principalmente conflitos entre alunos e alunos e outros professores. E também a questão do canal de comunicação. E também a questão da comunicação do PDT com os responsáveis, com a família do aluno. (PROFESSOR DA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL, MAIS DE 5 ANOS COMO PDT, 2021).

É ter essa proximidade com aluno. É tentar fazer ali uma ponte entre... se há necessidade entre ele e coordenação, entre professor-aluno-pai-coordenação. Então é saber, é mostrar para o aluno que ele pode ter sim uma pessoa que ele possa procurar, que ele possa pedir ajuda, que ele não está sozinho. Que o problema dele não é único e dentro das aulas normais, acredito que não dê tempo para os professores trabalharem nesse sentido. Nessa humanização da sala de aula. É tudo

muito rápido. Na correria são 6 aulas, às vezes 5. Então o diretor de turma é aquela aula que dá um freio mesmo no que está acontecendo e vamos aqui tentar conversar, trazer, mostrar, explicar. Então é nesse sentido que eu vejo que o diretor de turma pode atuar na escola. (PROFESSORA DA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL, 6 ANOS COMO PDT, 2021).

- *Conflitos que mais aparecem no trabalho do PDT*

A compreensão sobre quais os conflitos que mais se apresentam no desenvolvimento das atividades do projeto diretor de turma, e como os professores conseguem mediar esses conflitos na escola junto com a família, foi uma de nossas preocupações, com vistas a compreender melhor o cenário de atuação dos docentes.

Segundo Brito (2018), a mediação de conflitos tem grande importância como forma de organizar a comunidade escolar em torno de interesses comuns. A ideia com a mediação de conflitos é favorecer uma cultura de paz, o que pode trazer como consequência a redução de violência não somente no ambiente escolar, como também na instituição familiar onde o aluno se insere.

Por meio do projeto, os professores diretores de turma encontram espaço para conversar com os alunos sobre temas do dia a dia. É a parte do projeto em que o professor conhece um pouco sobre a vida do aluno e suas expectativas. Esses alunos se sentem de tal modo integrados ao DT que acabam revelando conflitos como: *bullying*⁹, abuso sexual, homofobia, racismo, dentre outros. No primeiro relato, o professor diretor de turma exemplifica uma situação de conflito que envolveu a prática de *bullying*, um tipo de violência muito comum nas escolas. Uma das estratégias do diretor de turma foi buscar o diálogo com os alunos envolvidos e contato com familiares:

Então...eu já tive problemas com relação à participação de atividade da turma, ser uma turma que tinha notas muito baixas e você tentar conversar com a turma, você buscar uma estratégia com o grupo dos professores e nada funcionar. Como já tive problemas com indisciplina, desde conversa, o que a gente chama de molecagem e danação, até problemas mais pesados envolvendo violência, envolvendo práticas de *bullying*. A minha última experiência com turma de 1º ano que foi no ano retrasado (sic), eu tive muitos problemas relacionados à questão da violência e, principalmente, a *bullying*. Precisei mediar com a sala inteira, envolver a gestão, conversas particulares com a pessoa que fazia o *bullying*, com a pessoa que estava recebendo o *bullying*. Conversar com o responsável, buscar entender o contexto da pessoa que estava sofrendo *bullying*. E o contexto que aconteceu um dos *bullies*, porque foram mais de um, principalmente um que foi bastante complicado porque

⁹ A palavra *bullying* tem sua origem da palavra inglesa bully, que significa dizer ameaçar, oprimir, intimidar e maltratar. Este termo é utilizado para definir atos de violência e atentados físicos e morais, de modo intencional e repetidos praticados por um indivíduo ou um grupo, com o objetivo de causar dor e sofrimento em uma relação de desigualdade de poder. As instituições e os educadores de ensino acabam se deparando com este tipo de violência no dia a dia da escola (SOARES, 2019).

foi com um aluno que, ele é deficiente (sic) físico e ele tem certa deficiência cognitiva também, e aí, a história desse *bullying*, se espalhou pela escola e revoltou os outros alunos e queriam fazer justiça com as próprias mãos, pegar as garotas que fizeram *bullying* com o aluno tal, enfim... foi bem pesado. (PROFESSOR DA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL, MAIS DE 5 ANOS COMO PDT, 2021).

No caso da escola profissional o conflito que nós vemos bastante são situações de alunos que, às vezes, não querem estar na escola. Em alguns casos eles ainda são da escola regular, quando era no presencial ficavam o dia inteiro na escola, para eles era algo bem difícil. Em 2017 eu tive um caso assim. O que é que acontecia? O aluno não queria ficar na escola aí ligava pra casa, a mãe liberava e ele ia embora. Um belo dia, por conta da quantidade de faltas, chamamos a família e foram os pais, o pai e a mãe. O pai não sabia que a mãe estava liberando o aluno. Detalhe, o pai trabalhava na construção civil, então ele tinha um tipo físico que... tinha um jeito assim, bem grosseirão mesmo, assim, bem rústico. Quando ele ficou sabendo da situação foi lá na hora da reunião e o sujeito ficou bem alterado e a mãe começou a chorar porque, assim, ela extremamente passiva e o pai extremamente agressivo. E aí a questão da assertividade que a gente teve que construir essa questão foi por meio da escola. Ainda bem que eu estava, no caso era escola profissional, estava com o coordenador de curso e com a coordenação escolar. [...] Mas no geral da escola profissional geralmente é isso. É aluno que não quer estar ali, às vezes não se identifica com aquele curso e quer sair. Um outro caso foi de um aluno que estava sofrendo *bullying*. Um determinado aluno estava fazendo vários atos de discriminação com ele e a mãe foi na escola conversar e ela perguntou assim: quem eu devo procurar? Aí ele parou pra pensar e disse assim: o meu professor diretor de turma. Eu quero que a senhora fale com ele. Eu estava de planejamento, a mãe veio eu atendi, passei o caso pra coordenação, chamamos os pais dos alunos que estavam fazendo discriminação. Depois ele melhorou tanto que ele até arrumou uma namorada. (PROFESSOR DA ESCOLA PROFISSIONALIZANTE, 8 ANOS COMO PDT, 2021).

No relato do professor da escola profissionalizante, vimos que diferente do que ocorre nas escolas regulares e de tempo integral o conflito que mais aparece é a desistência dos alunos em geral por não se identificarem com o curso. Além de ficarem o dia todo na escola os alunos têm que escolher um curso específico em que desejam a profissionalização. Às vezes, os estudantes não sabem ao certo o que querem, assim ficam na dúvida. Mas dá para perceber no relato que os pais tentam projetar nos filhos o ideal de uma profissão para o futuro. Sendo assim, segundo a visão dos pais, a escola profissionalizante se torna essa porta de entrada dos estudantes para o mundo do trabalho através da profissionalização. Pode até corresponder às expectativas dos pais, mas talvez, não dos filhos.

Vale ressaltar que mesmo nas profissionalizantes os fatores geradores de conflitos se somam as outras modalidades de escola como por exemplo, o *bullying* que infelizmente é um tipo de violência muito recorrente nas escolas.

O próximo relato cita conflitos familiares que adentram o espaço escolar, como a gravidez precoce, a conciliação entre trabalho e escola ou alunos que são expulsos de casa. Mais uma vez, fica claro o quanto o trabalho do PPDT alinhado à gestão escolar contribui para solucionar ou amenizar esses conflitos como podemos observar no relato a seguir:

Os maiores conflitos realmente são, por incrível que pareça, familiares, que eles trazem para a escola. Problemas que envolvem tipo... alunos que são expulsos de casa, a gente teve caso de alunos que foram expulsos de casa durante o período de estudo na escola. O aluno chega chorando na escola e a gente tem que mediar. Alunas que ficam grávidas, alunos que vão ser pais. Enfim, uma série de outros conflitos que trazem para a escola, situação realmente de ter que trabalhar, por exemplo, e como é que media o trabalho com a escola. Esse tipo de situação. Eu acho que são os maiores problemas que a gente tem lá na escola com relação a PDT. (PROFESSOR DA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL, 4 ANOS COMO PDT, 2021).

No próximo relato, uma professora afirma que um dos conflitos mais difíceis que chegam até ela é a questão do abuso sexual. Para a docente, o diretor de turma até consegue identificar, mas é difícil dar andamento ao acompanhamento para atenuar os efeitos psicológicos dos abusos. Isso ocorre tanto pela falta de apoio dos pais como também a falta de psicólogos nas escolas. Na falta de uma rede de apoio muitos alunos apresentam crises de ansiedade ou desenvolvem quadro de depressão. O apoio de psicólogos para esses casos é uma das demandas dos professores diretores de turma de um modo geral.

Eu não sei se por eu ser diretora de turma mulher chega mais para mim essa questão de abuso sexual. Tanto por parte de menina como por parte de menino. Então para mim, infelizmente, esse assunto é bem recorrente. Então primeiro é o abuso sexual que pode ser por um membro da família ou por algum membro da igreja que é muito próximo à menina. Aí uma coisa puxa a outra. Geralmente as meninas que sofreram abuso sexual têm as crises de ansiedade, crises de depressão, e, ansiedade e depressão. No contexto geral vêm meninos e meninas. E aí eu sinto falta daquele apoio que eu sempre falo que a gente precisa de um psicólogo, de uma rede apoio maior. Então são conflitos bem desgastantes [...] eu brinco com o [nome citado] que é o diretor que, às vezes, eu estou esponja, eu não estou bem e eu acabo absorvendo a energia negativa. Então eu precisaria junto com esses alunos de uma rede de apoio que são psicólogos. E a gente sempre fica na promessa: um dia vai chegar, um dia vai chegar. Aí fica nesse “um dia”. A gente abre portas que, às vezes, o aluno não consegue segurar essa demanda. Então esse aluno consegue externalizar, eu consigo tirar, às vezes, com os pais, esse aluno para conversar, mas fica o pai e a mãe desse aluno que não levam essa criança, esse adolescente para o psicólogo, para uma rede de apoio. Isso me frustra bastante porque eu fico triste porque eu descubro, digamos assim, o problema, o quê que está causando aquele estresse naquela criança, o que está causando a depressão, o que está causando a ansiedade, mas quando leva para a família, porque a família é que tem que tomar alguma atitude, não toma. Então é meio frustrante. (PROFESSORA DA ESCOLA REGULAR, 4 ANOS COMO PDT, 2021).

Por fim, uma professora diretora de turma evidencia um dos conflitos familiares mais recorrentes que é a questão da identidade de gênero. É uma temática que mexe com alunos, pois diz respeito à fase de descobertas. Nessa fase, muitos alunos não sabem como agir. Da parte dos pais, ocorre a negação e isso acaba gerando conflitos familiares, como evidenciamos no relato a seguir:

A minha turma desse ano, por exemplo, eu estou com três alunas que elas querem ser chamadas pelo nome social. Então não é Geiciane, é Pietro. Aí você lida com esse conflito de gênero, de identidade, mas ao mesmo tempo ainda piora pra mim porque a família não tem conhecimento. Então você tem que ter toda uma forma de pisar devagarinho no terreno pra convencer as meninas a conversar com a família, a dizer que elas estão passando por toda essa transição, que as famílias não sabem porque elas moram aqui na sede do município e só vão pra casa nos fins de semana. Então são problemáticas que a gente tem. Então a gente tem que ter essa sabedoria, ter essa expertise pra lidar porque tem muita coisa. E se a gente não tiver o tato a gente não pega o projeto. [...] esses são o que eu acho que exigem mais da gente é a história da expertise. Eu fiz um curso recentemente, recentemente em 2020 sobre os diálogos socioemocionais no AVACED, então eu me dediquei muito a esse curso. Fiz o trabalho final porque todos os textos que eram disponíveis lá na plataforma eles lhe davam meio que um norte pra você lidar com esses conflitos. (PROFESSORA DA ESCOLA REGULAR, 7 ANOS COMO PDT, 2021).

A professora frisa que o PDT tem que ter a expertise, no sentido da sabedoria para auxiliar os alunos em seus conflitos. Nesse sentido a depoente ressalta que o curso ofertado pela plataforma AVACED da Secretaria de Educação ajudou a buscar meios para ela lidar com as situações de conflitos, principalmente na parte de gênero que é o mais recorrente na escola em que atua.

A grosso modo, o que os professores colocam em suas falas é que o conflito existe. Alguns desses conflitos os alunos trazem de casa, outros surgem no ambiente escolar. Sobre o conflito Georg Simmel (1983) analisa que o mesmo se reproduz junto às ações interativas e relacionais no contexto social, ou seja, em todas aquelas produzidas no interior da sociedade. Simmel (1983, p.122) afirma que: “Admite-se que o conflito produza ou modifique grupos de interesse, uniões, organizações. [...] é uma forma de sociação”. O conflito, portanto, pode possibilitar momentos de construções e destruições. Nesse sentido, os professores diretores de turma podem utilizar o conflito como um mecanismo de reconstrução das relações sociais.

Os professores diretores de turma relataram a importância de se criar uma rede apoio em torno dos alunos. Essa rede implicaria o envolvimento de pais, professores, gestão e profissionais da área de psicologia. É a parte mais complexa, segundo os diretores de turma, porque nem sempre a família está presente na escola, falando particularmente do contexto da escola pública. A gestão escolar até tenta dar um apoio, mas esbarra na falta de profissionais, pois o número de psicólogos que existe na rede estadual é insuficiente para atender toda a demanda. O que acontece é que, em muitas situações, os diretores de turma acabam absorvendo para si os conflitos revelados pelos alunos. Isso gera um desgaste entre os professores diretores de turma.

A relevância dos problemas e conflitos que chegam e/ou se desdobram na escola e

a importância das atividades diretas com os discentes, conjugadas à demanda de que o PDT atua nessa perspectiva, leva alguns professores a considerarem exagerada a quantidade de tempo dedicada às atividades burocráticas em detrimento de outras tarefas que, na visão dos próprios docentes, poderia contribuir para o aprimoramento da aprendizagem dos discentes, como podemos observar nos relatos a seguir:

Acaba nem sendo uma atividade de sala de aula com os meninos, mas uma atividade de sala de professores que é a burocracia. Às vezes, é tanta burocracia, mas tanta burocracia que eu fico pensando: Jesus Amado! Esse tempo que eu perco preenchendo tabela, preenchendo planilha, alimentando sistema, eu poderia estar planejando aula de formação para cidadania. Atrapalha e não é pouco! Porque é de conhecimento inclusive da própria SEDUC que o sistema é instável. Presta hoje, não presta amanhã... (PROFESSOR DA ESCOLA REGULAR, 4 ANOS COMO PDT, 2021).

Toma muito o meu tempo mais as questões burocráticas, assim do próprio projeto, sabe. Porque a gente tem que fazer, por exemplo, o que a gente fez, ver cada aluno, saber se ele está acessando, se ele não está. As partes burocráticas mesmo do projeto, sabe. A ficha biográfica, esses detalhezinhas assim que a gente, demanda muito tempo..., entendeu? (PROFESSORA DA ESCOLA REGULAR, MAIS DE 3 ANOS COMO PDT, 2021).

Em continuidade ao depoimento a professora diretora de turma relata como a atividade de Busca Ativa, desenvolvida no contexto da pandemia, também demandou mais empenho dos docentes:

A questão que a escola está fazendo desde o ano passado que deu uma demanda pra caramba, tempo da gente, que é o que a gente chama de Busca Ativa. É outra atividade que demanda um tempinho para a gente ligar para falar com os pais, para saber como o aluno está. É uma forma bastante interessante que a escola elaborou, mas que requer um tempo porque a gente tem que ligar para 45 alunos. E assim... cada caso é um caso, e a gente tem que conhecer mais o aluno, porque que ele não está acessando, quais as dificuldades desse aluno, entendeu? Assim... é uma atividade que demanda tempo? É! Mas eu acho muito gratificante fazer isso porque você tem uma noção do que a tua turma está fazendo, de quem está participando. E aí em cima disso pegar aquele aluno e fazer que ele continue, não desista. (PROFESSORA DA ESCOLA REGULAR, MAIS DE 3 ANOS COMO PDT, 2021).

Nesse relato fica evidente como a pandemia impactou a rotina do professor diretor de turma. A Busca Ativa acabou se tornando uma das atividades principais do projeto durante a pandemia. Esse novo tipo de demanda nos permite perceber o divisor entre o que era desenvolvido no projeto antes da pandemia e o que está sendo feito pós-pandemia. Para as instituições escolares é importante manter o aluno na escola participando das atividades. Nesse sentido, o Projeto Diretor de Turma se tornou uma ferramenta pedagógica de apoio para muitas gestões durante a pandemia da Covid-19, como veremos a seguir.

- *Impactos da pandemia no trabalho do Diretor de turma*

Nesse momento da pesquisa de campo, a intenção foi investigar os impactos que a pandemia trouxe para a execução do projeto diretor de turma. As escolas do Ceará foram fechadas em março de 2020, por conta dos casos de COVID-19 e à medida que o vírus se propagava o retorno foi ficando cada vez mais distante. Isso exigiu dos sistemas de ensino uma adaptação das atividades escolares. Da parte do Projeto Professor Diretor de Turma não foi diferente.

Apesar da mobilização do governo estadual em introduzir estratégias novas ferramentas e metodologias para dar continuidade às atividades do projeto, estratégia usual no contexto da pandemia para diversas atividades, os diretores de turma relataram em suas falas que a distância dificultou bastante a manutenção de atendimento dos alunos. Como observamos no relato abaixo:

Eu acho que a questão da escuta sofreu um impacto muito grande, eu não consigo ter uma conversa franca com os alunos devido a distância. Você não consegue ter essa conversa, você não consegue realmente ter uma grande afinidade, você não consegue ter uma abertura melhor com eles porque você não tem aquela confiança de quando você está no físico... porque você olha para a pessoa e tem toda aquela questão de você olhar para a pessoa e a pessoa sentir confiança em você. Sendo PDT na distância isso fica muito complicado porque o aluno para ele chegar para você e falar alguma questão que ele está tendo, ele demora muito mais. Porque ele fica: será que aquele professor é confiável? Será que minha PDT é confiável? Então a questão da escuta, essa questão do falar sobre os problemas sofreu um impacto muito, muito grande mesmo. Muito prejudicial. (PROFESSORA DA ESCOLA PROFISSIONALIZANTE, 5 ANOS COMO PDT, 2021).

Os diretores de turma também relataram as dificuldades que encontraram para manter os alunos no ensino remoto. Vejam que os professores além de terem que se adaptarem às plataformas digitais, tiveram que orientar os próprios alunos. Apesar dos alunos acessarem as redes sociais, muitos não têm o conhecimento dos trâmites da *internet* como, por exemplo, criar um *e-mail*. Então esse papel de ensinar como manusear as ferramentas da *internet* ficou a cargo do professor diretor de turma.

Nos meses de abril, maio, junho, nós fomos mais sugados com trabalhos burocráticos, e eu fiquei muito pasma como a maioria dos alunos não sabia acessar um *e-mail*. Você dava o *e-mail* institucional para o aluno, a senha, dizia assim: olha, a senha é a data do seu aniversário e aí o aluno não sabia por onde acessar aquele *e-mail*. O aluno não sabia, até no final do ano tinha aluno me pedindo o *e-mail* institucional, a senha, o número da matrícula, enfim. Então os primeiros meses do ensino remoto foi praticamente para a gente poder ensinar o aluno a acessar as plataformas que eles precisavam para assistir aula. Uma outra demanda também muito grande foi o processo de comunicação com os alunos e com os familiares. Muitos alunos com dificuldade de acesso à *internet* e aí aquela questão de entrar em

contato com a família. Os primeiros meses fomos sugados pela burocracia. [...] Então no ano passado como PDT eu acredito que o projeto, o desenvolvimento das competências socioemocionais nas aulas de formação cidadã foi muito impactado negativamente. (PROFESSORA DA ESCOLA REGULAR, 1 ANO COMO PDT, 2021).

A sobrecarga de trabalho, em virtude das demandas que foram surgindo no contexto da pandemia, foi bastante relatada entre os professores entrevistados. O distanciamento desencadeado pela pandemia da Covid-19 mexeu com todo um trabalho que estava sendo desenvolvido pelos PDTs no presencial como: atendimento aos alunos, preenchimento da ficha biográfica, conversa com os pais, enfim.

O papel do DT no período pandêmico se intensificou. Este agente teve que direcionar seu trabalho para a garantia de acesso e permanência dos alunos nas atividades remotas. Dentre as ações realizadas pelo PDT na pandemia estão: mapeamento dos alunos ausentes, criação de grupos de *WhatsApp*, Busca Ativa, garantia de que os alunos sem acesso à *internet* receberiam as atividades impressas, dentre outras.

Nesse sentido, para os professores, o projeto perdeu um pouco da sua característica central e se transformou em suporte de assistência à gestão. É nesse contexto que surgem as reclamações de nossos interlocutores de excesso de atividades burocráticas impulsionadas pelo ensino remoto em detrimento das atividades de atendimento, de trabalho com as competências socioemocionais:

Durante a pandemia o PDT se tornou um trabalho de assistência aos alunos. A burocracia permanece, ainda mais a questão da assistência aos alunos, prestar orientação, ou servir de canal de comunicação, mais ainda da gestão com os alunos, aumentou muito mais. Muito, muito mais. E alguns momentos ainda é um trabalho de escuta, mas a principal diferença entre pré-pandemia e durante a pandemia é que o trabalho do PDT atualmente está sendo muito mais um trabalho de prestar assistência ao aluno nas questões de apoio pedagógico, das questões de aula *online*, notas, esse tipo de coisa. [...] Agora eu acho que perde um pouquinho de uma coisa que eu acho que é essência do PDT que é a questão de um vínculo mais próximo com a turma porque não tem como você ser próximo por conta do distanciamento, não está sendo presencial e também de ter o conhecimento com relação às particularidades da turma porque, como eu disse, o trabalho assistencial ele aumentou muito, mas ele aumentou muito no sentido com relação a questões técnicas, questões pedagógicas, das aulas *online*, das notas, do contatos com outros professores, se vai poder participar da aula, se não vai, está sem *internet*, esse tipo de coisa. Aquela questão de aluno estar com problema particular e chegar para conversar com você, aquele trabalho de escuta que eu acho que é um trabalho importante, ele diminuiu. Existe ainda, mas diminuiu consideravelmente. (PROFESSOR DA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL, MAIS DE 5 ANOS COMO PDT, 2021).

O grande impacto foi no aspecto de burocrático. Isso foi impactado. Por quê? Porque quando a gente estava no presencial e queria fazer uma determinada... a questão de o menino inserir os dados no sistema que a gente levava pro laboratório de informática era fácil. [...] Esse aspecto realmente está complicado. Principalmente carteirinha de

estudante, foto, enfim, tá meio complicado fazer isso aí. Por outro, o aspecto de acompanhamento, claro, a conversa presencial... é bom você estar ali de frente para pessoa, conversar. Mas o aspecto relacional de diálogo, por um lado facilitou. Por que? Porque agora como... você tá lá no *WhatsApp*, você está naquele grupo com aquele aluno, por um lado facilitou, porque assim, às vezes, ele quer conversar com você, ele manda uma mensagem, manda um áudio. (PROFESSOR DA ESCOLA PROFISSIONALIZANTE, 8 ANOS COMO PDT, 2021).

Está sendo só mais a parte da cidadania. No ano passado nós conseguimos fazer os instrumentais todos: as rubricas. Porque a gente trabalhou até o dia 17 de março. Hoje está fazendo um ano de paralisação [...] então a gente conseguiu fazer as rubricas, a gente conseguiu fazer a ficha biográfica dos meninos de 1º ano que é onde o projeto acontece, ainda no presencial. Nesse ano não fizemos, infelizmente. Por quê? Porque as matrículas foram virtuais. Algumas mães foram presencialmente matricular os meninos de 1º ano, mas foi escalado que uma vez por semana ia uma coordenadora, depois a outra, com muita distância. Então esse ano nós estamos paralisados praticamente em relação a esses instrumentais: a ficha biográfica e as rubricas. Os instrumentais que a gente está preenchendo, é a infrequência, alimentando o *drive* com as atividades, a PEC que é o planejamento, inclusive tem PEC de formação cidadã que a gente também faz. Mas essa parte da ficha biográfica, principalmente para quem é DT de 1º ano, que é o meu caso, como eu disse a gente só tem DT nos 1º aqui [...], mas a gente ainda não conseguiu. Está muito difícil preencher, conversar com cada aluno daquele... porque a ficha biográfica, você sabe que ela é muita extensa, ela é muito amíúde. [...] Para mim a parte mais dolorosa é essa: desses instrumentais não estarem sendo preenchidos. É como se a gente tivesse em dívida. (PROFESSORA DA ESCOLA REGULAR, 7 ANOS COMO PDT, 2021).

É interessante salientar que para o professor da escola profissionalizante as ferramentas digitais como, o *WhatsApp*, colaboram para manter o contato com os alunos mesmo que a distância. Sendo assim, podemos afirmar que o *WhatsApp* foi a principal ferramenta de comunicação utilizada pelos professores, pais e alunos durante a pandemia da Covid-19. Um dado interessante no último relato é que, mesmo com todas as críticas em relação ao preenchimento dos instrumentais do PPDT, a ficha biográfica continua sendo a parte mais importante do dossiê porque é nesse documento que estão inseridas as informações mais detalhadas sobre a vida social do aluno. No relato da professora, o trabalho como diretora de turma foi prejudicado em 2021 porque ela não teve condições de preencher a ficha biográfica junto com os alunos. Seria como se estivesse em dívida com o projeto, com os alunos, com seu trabalho.

As questões colocadas nos depoimentos sobre os impactos da pandemia corroboram com as falas dos coordenadores escolares, uma em especial chamou atenção:

O grande problema que a pandemia trouxe para o PDT foi a falta de apoio psicológico aos professores integrantes. Eu não estou falando nem de aluno não. Eu estou falando de professor, porque os professores integrantes, quando eu te disse que teve essa quebra do acompanhamento é porque o professor ele falava com o aluno no olho agora ele teve que fazer o quê? Pegar o telefone e ligar. Quando era no olho no olho, era a percepção. Ele vê que o menino não estava bem, ele chegava perto. Agora ele tinha que pegar e tinha que perfazer uma turma de 40 meninos ligando

durante o dia. Então ele passou a escutar histórias que estavam bem entranhadas. Então a carga emocional para cima do professor foi gigantesca. E não teve um apoio vindo da secretaria de educação para o professor PDT. Veio para o coordenador, mas não teve para o professor PDT. Era o coordenador que escutava, mas o coordenador escutava do mesmo jeito que escutava antes, escutava sempre. [...] quando veio a pandemia, no bendito dia ele ligava para os 40 da turma. Então imagina o rolo compressor de histórias que vieram para cima. Inclusive da galera querendo virar a cabeça mesmo. Quando eu falo é professor. E não teve o suporte para poder argumentar. Isso impacta deveras. Impacta muito mesmo a condução do próprio projeto porque vê o professor que está sofrendo ali, tu não tens, eu não tenho formação psicológica. (COORDENADOR PEDAGÓGICO DA ESCOLA REGULAR, 3 ANOS COMO COORDENADOR DO PPDT, 2021).

Nesse último depoimento, o coordenador chama a atenção para os impactos ocasionados pela pandemia, principalmente, na saúde mental dos professores diretores de turma. O projeto em si é focado no aluno e no desenvolvimento de suas competências socioemocionais. Se em períodos regulares o trabalho já traz impactos psíquicos e emocionais, no contexto da pandemia isso se adensou. Também porque, durante a pandemia, o trabalho desempenhado pelo professor diretor de turma ficou condicionado a resgatar os alunos ausentes. Isso gerou um desgaste para o DT, principalmente, no quesito saúde mental. Por isso em seu relato, o coordenador escolar ressalta que os professores diretores de turma também necessitam de um apoio psicólogo, pois no contexto da pandemia, em nome da escola, foram os diretores de turma que receberam e absorveram toda carga emocional dos alunos.

- *Estratégias utilizadas pelo Professor Diretor de Turma para garantir a participação do aluno no ensino remoto*

Um aspecto relevante das atividades do PDT na pandemia refere-se às estratégias para manter e acompanhar a presença dos alunos nas atividades escolares durante o ensino remoto. Nesse sentido, procuramos investigar tais estratégias desenvolvidas com o apoio da gestão. Algumas dessas ações já foram citadas em depoimentos anteriores como a criação de grupos no *WhatsApp*, outras ações foram sendo elaboradas a partir da realidade de cada unidade escolar. Vejamos os relatos:

Com o PDT a escola fez uma reunião semanal com os alunos, sendo obrigatória. Então toda segunda-feira, às 11h o PDT tem 1h com a turma. Isso desde o ano passado devido a pandemia. Então é no mesmo horário porque antes da pandemia a gente tinha 2h de PDT para duas aulas, mas aí com a pandemia ficou 1h, então segunda-feira às 11h a gente tem esse horário de escuta ativa com os alunos que a gente pode trabalhar alguns temas, a gente pode fazer rodas de conversa. O que realmente, às vezes, não funciona porque tem menino que tem pavor de microfone,

câmera então ele não fala. É uma questão da fobia mesmo e a gente não vai obrigar. (PROFESSORA DA ESCOLA PROFISSIONALIZANTE, 5 ANOS COMO PDT, 2021).

Segundo relato acima, um dos métodos da escola para manter as atividades do projeto foi promover uma reunião semanal com as turmas de PPDT. Nesse caso, por conta da pandemia, o tempo de 2h de formação para cidadania foi reduzido para 1h. Esse encontro ficou conhecido como o horário da escuta ativa, uma roda de conversa onde o aluno poderia debater vários temas. Foi uma forma que a escola encontrou para manter a presença dos alunos durante o ensino remoto.

Em outro relato observamos o destaque do *WhatsApp* como ferramenta de comunicação entre alunos e professores:

Foi através do *WhatsApp*, porque até o uso do *Classroom*, do *e-mail*, era tudo muito recente pra eles, não tinham costume de usar *e-mail* e as aulas também estavam reduzidas, as aulas através do *Meet*, que só veio aparecer já em final de maio. Então, eles tinham uma quantidade reduzida de aulas e o meu maior encontro com eles tirando...porque eu sou professora de [...], tirando essas duas disciplinas que nós tínhamos contato pelo *Meet* e a frequência era muito pequena, nosso maior contato era através do *WhatsApp* mesmo. Mas eu percebi, eu entendi que eles, quer dizer, que eles entenderam que eu continuava sendo a diretora de turma deles, me buscavam através do *WhatsApp* e isso foi muito bom. Ou seja, mesmo a distância eles não conseguiram perder esse vínculo, mas nas aulas pelo *Meet* nós não tivemos, estamos tendo esse ano. (PROFESSORA DA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL, 6 ANOS COMO PDT, 2021).

Nesse depoimento, a docente nos relata as dificuldades para manter o contato com os alunos no início da pandemia, citando o período de 2020. Mesmo utilizando plataformas como o *Classroom* e o *Meet*, a participação dos alunos continuava reduzida. Foi nesse contexto que a estratégia de intensificar o contato com a turma pelo *WhatsApp* para manter o vínculo emergiu. O objetivo era fazê-los entender que ela estava presente mesmo que virtualmente.

Em outro relato, um professor reafirma a mesma estratégia citada que é o uso do *WhatsApp*. Outra questão indicada é que o professor teve que adaptar todo o conteúdo do projeto para trabalhar temas do cotidiano, mais ligados à realidade pandêmica. Muito além do conteúdo, o professor frisou a importância de dar apoio aos alunos em tempos de pandemia.

Único meio que a gente tinha era o *WhatsApp*. [...] Na formação, mesmo na minha disciplina, tive que adaptar todo o conteúdo. Esquecer aquele programa anual e trabalhar aquele assunto do dia mesmo. Ouvir, ter essa sensibilidade, entender as limitações tanto do aluno como dos pais. O pai dizia: olha, meu filho não está participando porque eu não tenho *internet*, eu não tenho celular ou tenho celular,

mas vou ter que trabalhar. Nós conseguimos, por exemplo, ano passado no âmbito escola nenhum abandono, 100% de aprovação. [...] Enfim... foi mais o contato pelo *WhatsApp* e trabalhar o emocional. Não foi o momento de cobrar aprendizagem acadêmica, acadêmico. Foi mesmo dar força, lutar para sobreviver e dizer: lute pra estar vivo. (PROFESSOR DA ESCOLA REGULAR, 8 ANOS COMO PDT, 2021).

O que podemos apreender diante dos relatos é que uma das estratégias mobilizadas pelos professores diretores de turma envolveu abordagem mais incisiva como a criação de grupos de pais e alunos no *WhatsApp*. Tal estratégia colaborou para manter vínculo com os alunos, principalmente, no início de 2020, quando todos foram interpelados pela pandemia e *lockdown*. Nesse sentido, observamos também que o PPDT ganhou notoriedade por conta da preocupação das escolas em reduzir a infrequência escolar, intensificada pelo ensino remoto. Em se tratando da realidade da escola pública, nem todos os alunos tinham acesso a celular e à *internet*. A Busca Ativa, portanto, foi uma das atividades mais citadas pelos diretores de turma. Foi através dessa ação que as escolas conseguiram reduzir os índices de evasão.

O depoimento a seguir é de um coordenador de PDT de uma escola do interior.

A gente estabeleceu algumas estratégias. [...] chegou para nós, por exemplo, uma diretoria de turma que usou a seguinte estratégia: toda semana ela fazia uma espécie de sorteio e ela sorteava ali, dois, três alunos e ligava para aquele aluno durante a semana e aí ela ia conversar com eles para saber como é que eles estavam. Mesmo tendo a aula de formação para cidadania, ela fazia essa atividade à parte. E aí conversava, muitas vezes, ela relatando para gente que os meninos ficavam surpresos. [...] A partir desses contatos ela conseguiu ter uma interação maior deles. Eles ficavam se comunicando com mais frequência com ela. Então foi uma estratégia belíssima que eu gostei muito de ela ter usado na turma dela. E aí nós tivemos outros professores que tomando todos os protocolos de segurança, eles acabavam, com aqueles alunos que eles tinham mais dificuldade de ter contato, que são aqueles que moram em localidades bem longínquas que não têm cobertura nem de celular, não conseguem fazer nem uma ligação, eles acabavam vendo alguns nomes e iam fazer uma visita em casa. Claro! Naqueles momentos que a gente teve assim uma flexibilização maior. (COORDENADOR PEDAGÓGICO NA ESCOLA REGULAR, 6 ANOS COMO COORDENADOR DO PPDT 2021).

Pela fala do coordenador os distritos longe do centro da cidade não possuíam sinal de *internet* e isso acabava impossibilitando a participação dos alunos nas aulas remotas. Nesse caso, alguns professores tiveram que realizar visitas às residências, em virtude de que não conseguiam o contato pelo celular. A estratégia de fazer visitas às residências dos alunos ausentes foi umas das atividades muitas vezes relatadas pelos PDTs das escolas do interior. Isso ocorreu pela particularidade de que todos se conhecem, segundo a fala de uns dos professores diretores de turma.

Segundo a coordenadora estadual do PPDT, os resultados da Busca Ativa dos

alunos ausentes se devem muito ao trabalho desempenhado pelos professores diretores de turma. Vejamos o relato:

Quando se falou de Busca Ativa, quem foi o ator da Busca Ativa? O diretor de turma. Eu acho que se não fosse o diretor de turma nessa pandemia a gente estaria num processo bem mais crítico. Ajudou bastante. Aí tornou-se... Essa visibilidade, ela foi tão forte que hoje... Aí o que nós ganhamos? Hoje nós somos política de estado em função desse trabalho de Busca Ativa que foi feito pelo professor diretor de turma. Então até hoje a secretaria tem uma gratidão imensa aos diretores de turma por todo esse processo que foi feito nesse ano de pandemia. Então assim, o professor diretor de turma teve um papel fundamental nesse período porque ele esteve presente. Não estou desmerecendo, imagina, de forma nenhuma, os nossos colegas diretores, os nossos outros colegas professores. Eu estou só colocando que a posição do diretor de turma nessa pandemia foi estratégica, ela foi fundamental. Então assim, o impacto foi muito forte. Nós tivemos CREDEs, regionais e escolas, que o índice de infrequência foi zero. O índice de abandono foi praticamente zero, 1% ou 2%. Isso se deve a quem? Ao professor diretor de turma, ao projeto, aos professores diretores de turma. E realmente abraçaram uma causa e fizeram o impossível. [...] Então o diretor de turma, ele é imprescindível dentro de uma escola. (COORDENADORA ESTADUAL DO PPDT, 2021).

Nesse depoimento a coordenadora estadual reitera a importância do projeto para as escolas e o quanto o trabalho do PDT na busca ativa dos alunos durante a pandemia foi fundamental para reduzir o índice de infrequência. Nesse sentido, segundo a visão da gestora, através da busca ativa o projeto ganhou visibilidade e por isso foi transformado em política de estado. A coordenadora está se referindo ao projeto de Lei nº17.572 que fala sobre o Programa Ceará Educa Mais ao qual o projeto diretor de turma está vinculado¹⁰.

Consideramos importante ressaltar que essa estratégia das visitas, apesar de seu êxito, também recebeu críticas por parte dos nossos interlocutores, ao indicarem a falta de suporte governamental para a aquisição de pacote de dados, de ligações e *internet*, ou ajuda no combustível para a realização das visitas. Diante dessas questões, alguns professores questionavam o papel do professor no projeto diretor de turma como aquele que durante a pandemia se transformou em um buscador de alunos, refletindo sobre o desvio da função do diretor de turma.

Nesse quesito, os professores relataram que o apoio maior que receberam no período da pandemia foi da gestão escolar. Não há indicação aqui de apoio financeiro. O apoio relatado nas falas dos diretores de turma se refere ao uso do telefone da escola ou cópias de atividades para alunos sem acesso à *internet*, principalmente, durante a pandemia da Covid-19. Vale ressaltar que nesse interim, o Governo do Estado do Ceará, através do Programa Ceará Educa Mais, distribuiu no segundo semestre de 2020 *tablets* e *chips* para os

¹⁰ O Programa Ceará Educa Mais foi citado no subitem 2.5, Cap. 2.

alunos das escolas públicas. Mesmo não reduzindo as desigualdades, a política de aquisição dos *tablets* colaborou para o acesso dos estudantes às atividades remotas.

Nas falas dos entrevistados a pandemia mudou radicalmente os processos de ensino-aprendizagem. No tocante ao projeto, os professores relataram que sentiram muito a falta de contato com os alunos. Antes da pandemia essa questão do atendimento presencial, de escutar o aluno, ouvir sobre suas demandas, era um ponto marcante do projeto. No entanto, nos anos pós pandemia (2020-2021) essa ação teve que ser redirecionada para o remoto o que dificultou o trabalho de acompanhamento dos alunos. Nos depoimentos professores e coordenadores diretores de turma apontam os desafios para dar conta das demandas sociais e emocionais do aluno por conta do distanciamento.

Antes a gente rendia mais, assim também como a gente absorvia mais demandas vindas desses alunos, de você detectar que aluno tal está sofrendo assédio, está passando por uma transição de gênero e isso não é aceito na família. Então acaba que desemboca, às vezes você estava na sala dos professores e ele acenava no vidro da porta e você ia e ele dizia: eu posso conversar com a senhora um momentinho? Pode ser no recreio, pode ser um dia que a senhora pode me receber. A gente fazia assim: tinha a história do atendimento. Tinha uma sala, tinha não, tem. Uma sala com uma mesa grande, um computador, computador de mesa, uma geladeira, muitas tomadas nessa sala porque às vezes o professor vinha usar seu *notebook*. Então era uma sala onde a gente chamava de ponto do acolhimento. E ali quando o aluno queria conversar com você, desabafar com você, você agendava. Os computadores, a geladeira estão lá, mas não tem como você estar lá e fazer uma abertura e dizer: Olha, quem tiver com esses problemas que quiser conversar, desabafar, hoje eu vou estar disponível para você na escola. Então, eu acho que a pandemia gerou esse distanciamento social que é efetivo, tem que ter mesmo, mas isso dificultou o nosso contato com esse aluno no sentido de ouvir as demandas sociais que ele tem, as demandas emocionais. Então nós não somos os mesmos e nem vamos ser quando terminar essa pandemia. Não seremos mais os mesmos porque nós aprendemos a estar nesse isolamento social justamente nós, aluno e professor, que a gente está mesmo nisso e para gente voltar à nossa rotina vai demorar um pouco. (PROFESSORA DA ESCOLA REGULAR, 7 ANOS COMO PDT, 2021).

Antes da pandemia, o projeto ele tinha os objetivos, tinha seus pilares, as bases como plano de fundo e a questão do resgate do aluno na questão da infrequência. A gente tem também que trabalhar a questão das competências socioemocionais que é um grande pilar hoje do projeto. Sempre quando se vincula o projeto diretor de turma sempre se fala muito dessa questão do acolhimento, na questão do bem-estar do aluno com base em todas aquelas microcompetências que são o aluno se conhecer, o aluno na escola, o aluno no mercado de trabalho. Então a gente tem uma vertente que o projeto em si desenvolve. Antes da pandemia, esse projeto era obviamente melhor trabalhado porque nós poderíamos trabalhar com base nos instrumentais que já existiam, com base na parceria dos projetos que já se tinha nas instituições como o instituto Aliança, o instituto Ayrton Sena. [...] só que no contexto de pandemia o projeto teve que se reinventar. Hoje em dia, o que que a gente pode dizer: o projeto diretor de turma tem como pilar fundamental, nesse contexto atual, fazer com que o aluno não desista, a grosso modo. Então hoje eu falo para você que o projeto diretor de turma está nessa roupagem de fazer com que o aluno permaneça na escola. O que também já era um dos pilares no projeto inicial quando não se tinha pandemia. Mas hoje está muito focado nisso.

(COORDENADOR PEDAGÓGICO, 3 ANOS COMO COORDENADOR DO PPDT, 2021).

Conforme o depoimento do coordenador do projeto em uma escola, o PPDT antes da pandemia funcionava dentro dos pilares estabelecidos como as competências socioemocionais que é a parte que trabalha o Eu na escola, o Eu na comunidade e o Eu no trabalho. Nesse sentido, os PDTs trabalhavam com os instrumentais nas aulas de formação para a cidadania. Com o cenário da pandemia da Covid-19, os professores diretores de turma tiveram que buscar estratégias para manter a permanência dos alunos na escola, como o exemplo já citado da busca ativa.

E para fechar esse bloco da pesquisa, apresentamos o relato de uma coordenadora pedagógica onde ela reforça a ideia de que o professor diretor de turma foi um suporte para os alunos durante a pandemia da Covid-19, inclusive na orientação das ferramentas digitais para as aulas remotas. Além do apoio técnico, a coordenadora ressalta o amparo emocional que os PDTs deram aos alunos durante o contexto da pandemia.

Aquela questão de estar sempre entrando em contato com a família dizendo: olha, a escola vai continuar. É um novo mecanismo, mas a gente estava sempre em contato. A formação aos alunos, o suporte. Não foi nem formação. O suporte dado através do PDTs aos alunos em como que eles utilizariam as ferramentas que os professores passariam a usar até o momento. O aluno ele sabe utilizar, a grande maioria, eles sabem utilizar mensagem de *WhatsApp*, mas o aluno ele não sabe passar um *e-mail*. Ele não sabe mexer em documentos como *Google Forms*. Então nós tivemos uma demanda muito grande quando o professor pedia uma atividade: mande por *e-mail*. Aí o aluno disse: eu não mandei porque não sei passar ainda. Então assim, para o professor do LEI que é o laboratório de informática da escola era uma demanda muito grande. Então como é que a gente fez esse trabalho de suporte ao aluno? Através dos PDTs. Então foi na aula da cidadania que os PDTs foram trabalhar realmente, ensinar pros meninos a passar um *e-mail*, ensinar pros meninos o que era o *Google Forms* como é que eles acessavam. No meio do percurso a SEDUC começou a criar as ferramentas, outras ferramentas de suporte a aula remota e vieram os *e-mails* institucionais. O aluno não sabe utilizar *e-mail* institucional, ele não *logar* a ferramenta no celular. Então tudo isso os PDTs foram ajudando nesse trabalho. Como é que faz o aluno *online*? Como é que faz isso? então esse suporte pra que o menino não se sentisse desamparado, não se sentisse desmotivado. As temáticas abordadas por elas também na sala de cidadania sempre voltando para a questão da motivação da aula para que o aluno não desistisse, para que o aluno não se desesperasse porque a gente, no cenário de pandemia, nós temos aqueles alunos... que a sensação que dá, é que eles não querem acreditar que está acontecendo, então eles vivem normalmente como se nada tivesse acontecendo ampliando o risco de contaminação. E por outro lado, nós temos alunos que caíram em forte depressão de tanto medo, de tanto pânico de perder entes queridos. Então as PDTs também estão nesse suporte. Inclusive no atendimento individualizado. Agora assim, vale ressaltar, que as PDTs quando vão para o atendimento individualizando desses meninos que fazem aquela ligação pra família ou para o próprio aluno pra conversar com ele, elas não estão fazendo terapia, que elas nem podem fazer isso. Elas estão na verdade buscando motivá-lo a participar das aulas, a estar presente, a tentar viver esse novo ajuste de realidade escolar mantendo a logística, a dinâmica de área que ele tinha como se ele tivesse indo pra escola. Para que ele crie aquela rotina de estudo e automaticamente ele se desvencilhe até dos medos sem perder a sensibilidade da

realidade. (COORDENADORA PEDAGÓGICA NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL, 6 ANOS COMO PPDT, 2021).

Então o trabalho do PDT durante a pandemia foi focado, principalmente, em como fazer com o que o aluno não desistisse da escola. O trabalho do diretor de turma durante esse período foi árduo e exigiu por parte do professor uma dedicação quase que exclusiva como foi demonstrado nos depoimentos anteriores.

- *Aprimoramento do PPDT*

Ouvidas as reflexões sobre os desafios do PDT, especialmente na pós-pandemia, questionamos nossos interlocutores sobre o que poderia ser feito para aprimorar o projeto. Um dos aspectos recorrentemente mencionado refere-se à burocracia, principalmente, no preenchimento da ficha biográfica e das rubricas. Vejamos o relato a seguir:

Por exemplo, a principal que é a parte burocrática, muito da parte burocrática poderia ser, como a gente teve que evoluir dentro de um processo pandêmico para utilização de tecnologias, o projeto também teria que evoluir, entendeu? Porque muito dessa parte burocrática, o próprio aluno poderia exercer, papel de protagonista em relação a muito do que tem ali. Eu acho que existe o aluno *online*, existe o professor *online*, mas não existe o pai *online*, o responsável *online*. Então é preciso evoluir pro campo em que o pai ele seja protagonista disso também. (PROFESSOR DA ESCOLA REGULAR, 3 ANOS COMO PDT, 2021).

Nesse relato o professor chama a atenção para a importância da participação dos pais nas atividades remotas. O professor chama a atenção que deveria ter no sistema o “pai *online*”, no sentido de os pais acompanharem mais de perto o rendimento dos filhos. Sobre o preenchimento dos instrumentais, o professor defende que o aluno deveria ter mais autonomia para preencher essas informações. Essa é parte burocrática que dá mais trabalho, segundo o professor diretor de turma.

Sobre a burocracia dos instrumentais, a coordenadora estadual ressalta que houve uma redução no número de instrumentais. Para ela, foi uma evolução do sistema. Ainda que o processo de digitalização dos instrumentais tenha iniciado em 2012, levou um tempo para que os documentos estivessem disponíveis no sistema do SIGE.

[...] aqueles calhamaços de papel que a gente tinha não temos mais. Em 2018, nós criamos um GT que foi um Grupo de Trabalho, composto por coordenadores de escola, psicólogo, coordenador regional do projeto professor diretor de turma, orientadores de regionais. Nós nos reunimos e fomos estudar aqueles instrumentais do projeto professor diretor de turma. Então nós compusemos um novo manual que eu acredito que ele saia agora em 2022 e nesse manual nós fizemos um enxugamento no sistema de 32 instrumentais para 18 instrumentais. Hoje o sistema

só é composto de 18 instrumentais. Desses instrumentais apenas 2 são de fato preenchidos pelo professor diretor de turma que é a ficha biográfica que uma parte dela migra do acadêmico, do SIGE acadêmico. A outra parte de fato ele precisa sentar com os estudantes para que os meninos preencham. Mas desde de 2019 nós compusemos umas aulas, que são 10 aulas que vão logo no início do ano, que a gente disponibiliza pra todas as escolas. E nessas 10 aulas esse preenchimento, por exemplo, da ficha biográfica ele vem dentro de um contexto de vida. [...] E aí ele faz todo um trabalho de entendimento de o porquê que a ficha biográfica é importante, porque ela é uma vida. Ela tem uma vida ali. É a vida de uma pessoa que está sendo expressa num papel. (COORDENADORA ESTADUAL DO PPDT NO CEARÁ, 2021).

Para a coordenadora estadual, criou-se no imaginário dos diretores de turma de que a burocracia atrapalha. No entanto, ela ressalta que é preciso criar uma cultura de que tudo é pedagógico, inclusive o preenchimento dos dados no sistema do diretor de turma. As informações colhidas nos instrumentais são importantes para o acompanhamento do aluno.

A coordenadora frisou que um grupo de trabalho foi criado em 2018 para pensar a reformulação dos instrumentais do PPDT. Na prática os professores deverão alimentar o sistema com dois instrumentais, sendo um deles a ficha biográfica. A ficha biográfica é um dos instrumentais mais importantes porque diz respeito à vida do aluno. Ele traça o perfil sociobiográfico do aluno. Com essas informações em mãos, os professores diretores de turma têm o conhecimento sobre a vida do aluno e assim pode pensar em medidas de intervenção.

Outro aspecto mencionado para aprimoramento faz referência ao tempo disponibilizado para o projeto diretor de turma.

Eu acho que é a questão do tempo. Eu acho que foi diminuída a quantidade de aulas que o professor DT tem para...vou até usar a expressão cuidar, para cuidar daquela turma. Aí eu acho que o tempo ele é muito contra a gente. Eu acho que as 5 aulas como era no início do projeto, as 5 aulas, 4 para você cuidar da burocracia, para você fazer o atendimento e 1 de formação cidadã, eu acho que é o essencial. Para mim hoje essa questão temporal da demanda que vem com a aula remota, ela é o que mais está prejudicando o andamento do projeto. [...] a questão tempo já nos ajudaria bastante porque aí a gente não se sentia tão ínfimo, tão pequeno com tanta demanda. Porque tem muita demanda. Mesmo a gente estando com alguns instrumentais sem serem preenchidos, mas esse fato da conversa de pé de ouvido, da busca ativa, de estar tentando mediar os conflitos que eles têm com os professores isso toma muito tempo da gente. Aí eu acho que no momento o projeto está pecando nessa questão. Eu ia até citar a questão burocrática, mas isso já diminuiu muito. Nos primórdios, assim que o projeto teve início, tinha mais instrumentais, hoje tem menos. Isso foi bom. Isso já foi muita reclamação de quem é DT e diminuiu, mas eu acho que hoje o tempo, por conta dessa metodologia remota, ele tem sido o grande inimigo do projeto. Nós não estamos dando conta, pelo menos aqui a nível de... (nome da escola citada) eu escuto os colegas dizerem que esse é o maior problema. Porque tem hora que você não sabe se está dando aula na sua disciplina naquela turma ou a disciplina de formação cidadã ou fazendo a Busca Ativa ou controlando a infrequência. Então tempo para mim é o fator hoje que está negativando o projeto. (PROFESSORA DA ESCOLA REGULAR, 7 ANOS COMO PDT, 2021).

Segundo o relato da professora PDT, o tempo disponibilizado para realização das atividades do projeto é muito pouco, o que foi adensado no contexto da pandemia. Além das aulas de formação cidadã, preenchimento dos instrumentais e acompanhamento dos discentes, os professores tiveram que dar conta da Busca Ativa dos alunos ausentes. Nesse sentido, a realização das atividades durante o período deixou os professores sobrecarregados.

Sobre essa questão do tempo disponibilizado para o projeto, a coordenadora estadual revelou durante a entrevista que com a implementação do novo ensino médio, o projeto diretor de turma foi incorporado ao Projeto de Vida. Sendo assim, as turmas de 1ª série das escolas estaduais iniciaram o ano letivo de 2021 com a disciplina Projeto de Vida desenvolvido por meio da unidade curricular *Formação para a Cidadania e Desenvolvimento das Competências Socioemocionais* (FC). A carga horária do projeto que era de 4h/a passou para 5h/a. Segundo a coordenadora, o PPDT saiu ganhando com o novo ensino médio.

Uma outra questão bastante recorrente nas falas dos entrevistados foi sobre as formações. Sobre essa questão vejamos o relato a seguir:

[...] eu participei de duas formações presenciais com a SEDUC sobre o projeto que antigamente eram formações anuais, depois disseram que seriam trimestrais e tudo. Mas isso de fato não se concretizou muito bem. Então o primeiro aspecto que eu mencionaria seria a formação dos PDTs que atualmente é por escolha. A escola indica um professor para formação. Não deveria ser assim. Ideal que todos participassem. Todos fossem contemplados com uma formação a cada três meses, por exemplo. Duas por semestre. E eu sinto muita falta de uma formação estruturada, seja da secretaria no sentido de todos os PDTs. Não são um curso *online*, da plataforma que o professor acesse quando ele quiser, mas quando voltarmos no pós-pandemia, nós temos formações contínuas ao longo do ano com todos os professores PDTs, pelo menos que todos os professores sejam convidados, pode ser que alguns não participem por conflito com carga horária, mas que seja feito um convite extensivo a todos os professores por meio de formações múltiplas. Desde a questão do projeto em si, questão das competências, questão das dificuldades, da saúde mental, do protagonismo estudantil, da própria questão do Projeto de Vida. Então a gente precisaria dessas formações. [...] Eu acho que não só a SEDUC poderia utilizar o material do Instituto Ayrton Senna, como poderia oferecer bolsas de incentivo para que professores da rede produzissem o próprio material do Projeto de Vida com base na realidade que eles encontram nas escolas. Seria muito importante isso. Eu acho importante que esse componente Projeto de Vida pudesse ser mais valorizado e construído mesmo nas escolas. [...] Então essa formação cidadã fica muito aleatória, fica muito dependente da iniciativa de cada professor. (PROFESSOR DA ESCOLA REGULAR, 5 ANOS COMO PDT, 2021).

Na concepção do entrevistado o fato da formação ser direcionada apenas para representantes de cada unidade escolar limita a participação dos docentes. O professor ressalta que não há o repasse das formações. Então isso dificulta um trabalho estruturado nas escolas. Inclusive o professor chama a atenção para as demandas que podem surgir com o retorno ao ensino presencial. Os espaços de formação coletiva e de regime presencial contribuiria para

dar conta de outra reivindicação encontrada que seria a realização de fóruns para troca de experiências.

Em um outro relato, uma professora ressalta a importância da rede de apoio de profissionais ligados às áreas da Psicologia, da Psicopedagogia e da Assistência Social para dar um atendimento mais individualizado aos alunos. Essa é a parte que mais faz falta no projeto, segundo a entrevistada. Um suporte de profissionais para o PPDT.

A gente poderia assim... o PDT, a escola poderia, ou o Estado poderia dispor de um psicólogo e um psicopedagogo em cada escola para tratar de demandas assim que o professor não vai saber lidar. Por exemplo: eu não tenho formação em Psicologia, eu tenho vontade de fazer uma especialização. Eu não tenho formação... se um aluno chegar pra mim e dizendo que tem síndrome de Borderline¹¹, como é que eu vou amparar essa criatura? Sendo que a gente para conseguir, às vezes, uma consulta para o psicólogo na CREDE é muito, muito, difícil. É um psicólogo ... para não sei quantas escolas. É uma correria e os pais, por sua vez, é aquela coisa assim: Ah, meu filho não tem esse problema não! Isso aí é da adolescência. Geralmente é o pai que coloca a venda nos olhos e acha que está tudo *okay*, tranquilo. Então poderia ter um psicólogo, poderia ter um psicopedagogo. A gente poderia ter um aparato melhor no sistema de informação. (PROFESSORA DA ESCOLA PROFISSIONALIZANTE, 5 A NOS COMO PDT, 2021).

Em se tratando da disponibilidade de profissionais, a coordenadora estadual enfatiza que de fato o Estado não tem como dispor de profissionais para todas as redes de ensino. O que poderia ser feito é a criação de parcerias institucionalizadas com o Centro de Atenção Psicossocial (CAPs) para o acompanhamento das famílias, postos de saúde etc. Sobre essa questão, a coordenadora do PPDT traz o seguinte relato:

A primeira coisa que eu acho que a escola tem que fazer é esse mapeamento. [...] Então mapear esses equipamentos que ela tem no contexto dela pra ajudar. Porque a gente não tem de fato, em lugar nenhum do planeta, um psicólogo na escola, um assistente social dentro da escola. Não existe isso. Existem os equipamentos ao redor da escola. [...] E esse psicólogo que está dentro da escola, ele é um psicólogo escolar, ele não é um psicólogo clínico. Hoje o que é que a gente tem na SEDUC como equipamento de ajuda em nível psicológico? Nós temos 30 psicólogos atuando em toda a rede. Aqui na SEFOR, por exemplo, são 6 psicólogos porque são 2 por SEFOR. Dois pra SEFOR 1, dois pra SEFOR 2, dois pra SEFOR 3. Nas outras regionais, nós temos os 24 que são divididos dependendo da regional, porque nós temos regional que só tem 12 escolas, 10 escolas. Mas nós temos regional que tem 50 escolas. Então dependendo do tamanho da regional a gente tem a quantidade de psicólogos. São psicólogos educacionais, não são clínicos, que vão às escolas partir das demandas trazidas pelo coordenador regional do diretor de turma. Porque o diretor de turma é quem vai sistematicamente às escolas. Eles vão sempre às escolas. E aí quando eles vão, eles vão com os psicólogos a partir das demandas que existem lá. Então assim: Ah, tu vais lá na tua escola e lá os meninos estão se cortando, estão

¹¹O TPB é conhecido como Transtorno de Personalidade Borderline ou Limítrofe. A expressão Borderline refere-se a algo que está na fronteira, no limite. O TPB é caracterizado por um padrão difuso de instabilidade nas relações interpessoais, na autoimagem e nas relações afetivas, com acentuada impulsividade em diferentes contextos, acarretando dificuldades de convívio e instabilidade social, seja para o paciente, seja para as pessoas a seu redor, o que causa sofrimento e prejuízos em diversos âmbitos (APA, 2014).

com ideação suicida. O que esse psicólogo faz? A primeira coisa que ele faz é uma roda de conversa porque ele não pode fazer atendimento clínico lá. Ele faz uma roda de conversa com esses meninos e encaminha para esse equipamento que tem mais próximo da escola. Porque os psicólogos mapearam em nível de Ceará todos os equipamentos de saúde que ficam ao redor daquelas escolas. E aí quando eles vão, já designam. (COORDENADORA ESTADUAL DO PPDT NO CEARÁ, 2021).

Segundo a coordenadora estadual do PPDT, o que a Secretaria de Educação dispõe são psicólogos educacionais, que quando convocados atuam como orientadores educacionais. Ela ressalta que esses profissionais contratados pelo governo não podem clinicar. Quando há necessidade, as escolas fazem a solicitação dos psicólogos educacionais. Esses vão até a escola, escutam as demandas dos alunos e encaminham para os equipamentos próximos da unidade escolar.

Segundo a coordenadora estadual, hoje a rede estadual conta com 731 escolas, destas, 638 tem o projeto diretor de turma. O projeto apresenta um custo porque quando um professor sai de uma turma para assumir o PDT tem que contratar um outro profissional para poder ficar no lugar. Segundo levantamento feito em 2019 pela coordenação estadual, o PPDT tinha um custo inicial de 3 milhões de reais. Obviamente hoje essa cifra é bem maior. Por isso, a coordenadora ressalta que a própria escola deve fazer o mapeamento desses equipamentos de saúde e de assistência psicossocial para dar suporte às demandas dos alunos e dos professores. Mesmo com todas essas observações, os professores diretores de turma relataram que se sentem sozinhos, sem apoio, e que muitas vezes são acometidos por sentimentos de frustração por não conseguirem resolver os problemas dos alunos.

Um ponto colocado nas falas é com relação à lotação do PPDT. O ideal, segundo os diretores de turma, é que o professor continuasse na mesma turma de PPDT até a etapa final do ensino médio. Há uma ruptura com a troca de professores. Essa rotatividade entre os professores diretores de turma acaba interrompendo um trabalho que vinha sendo desenvolvido na turma. Isso, para os DTs, é negativo.

Sobre essa questão, a coordenadora estadual reflete:

O que que acontece até hoje com o professor diretor de turma é que o fluxo de professor é muito grande. Você nunca tem assim [...] vai começar e terminar o ciclo. Não existe isso. Isso é um sonho de consumo. A gente tem isso propriamente dito nas ETECs. Eu acredito que na educação profissional isso pode até acontecer... como o projeto começou lá, essa organização... foi lá. Mas nas escolas regulares que a gente tem esse fluxo de professor muito grande porque ainda tem, ainda existe aquela concepção de complemento de carga horária com o professor diretor de turma. Infelizmente! E aí entra um professor que às vezes não gosta, que não se identifica, mas que é o jeito! E para estar como diretor de turma a condição *sine qua non* é gostar de gente. Se você gosta de gente, vá para o diretor de turma. Porque o diretor de turma ele é muito mágico. Uma vez diretor de turma nunca mais você

quer deixar de ser porque ele mexe muito com a gente. Quando você trabalha aquelas palavrinhas chave: razão e emoção em que você percebe que esse lado do afetar que o valor tanto traz para gente, se deixar afetar, afetar o outro. E esse afetar no sentido de levar para o outro o conforto, de levar para o outro esse conhecimento de forma mais leve, mais maleável, de significado. Um conhecimento significativo. Então se desconstrói o professor. E não é todo professor que está preparado para essa desconstrução. Então trabalhar com o professor diretor de turma é uma desconstrução sim! (COORDENADORA ESTADUAL DO PPDT NO CEARÁ, 2021).

O fluxo de professores no projeto, principalmente nas escolas regulares, é apresentado como reflexo de processos de definição de carga horária. Isso ocorre porque nas escolas regulares a distribuição da carga horária é por turno, por isso o fluxo grande de professores. Diferente do que ocorre nas escolas profissionalizantes onde a carga horária é mais extensa. Nesse sentido, para garantir a lotação, os professores são convidados para exercer a função de diretor de turma e assim definir sua carga horária. Há, portanto, no relato da coordenadora uma crítica à forma como o projeto é encarado em algumas escolas, principalmente no período das lotações.

Sobre essa questão vale lembrar que as lotações ocorrem via SEDUC. Para lotar os professores a própria SEDUC solicita da escola os horários de PDT para complementação da carga horária. Nesse sentido, há um descompasso entre a fala dos professores e a posição da coordenadora em relação ao Projeto Professor Diretor de Turma. No final das contas o que observamos é que a própria SEDUC se utiliza do projeto para resolver pendências de lotação.

Para a coordenadora, o projeto diretor de turma não deve ser reduzido apenas à complementação de carga horária. O projeto vai além disso. O professor, para ser diretor de turma, tem que se identificar com o projeto, tem que saber se relacionar com as pessoas para poder ajudar o aluno já que uma das funções do professor diretor de turma é mediar o relacionamento entre os alunos de sua turma e os demais professores. Um professor que saiba trabalhar a razão e a emoção. Essa última premissa está presente na apresentação da Chamada Pública de Adesão ao PPDT de 2010, (CEARÁ, 2010): “O Projeto Diretor de Turma visa a construção de uma escola que eduque a razão e a emoção, onde os estudantes são vistos como seres humanos que aprendem, riem, choram, se frustram”. Nas palavras da coordenadora, o projeto também transforma o professor diretor de turma porque o leva a se desconstruir, a sair da zona de conforto, a ter uma nova concepção de educação.

Resumindo: Em muitas falas, os diretores de turma desabafaram sobre a condição do PDT durante a pandemia. Além de internalizarem os problemas elencados pelos alunos, muitos professores reclamaram das cobranças das gestões e da SEDUC em cumprir as

atividades estabelecidas, principalmente em relação à Busca Ativa. As pressões para manter os alunos nas atividades remotas sejam pelo uso das plataformas digitais, como a criação de grupos de alunos e pais pelo *WhatsApp*, ou até mesmo visitas às residências dos alunos têm deixado os professores diretores de turma reféns do projeto, pois tiveram que dar suporte ao aluno em tudo, inclusive, na questão do acompanhamento psicológico. E como já relatado nos depoimentos anteriores isso tem adoecido os professores. Nesse sentido, os professores sentem falta de um suporte, principalmente por parte de profissionais da área da Psicologia. Esse apoio serviria tanto para os alunos como para os professores.

Nesse ponto, as consequências da pandemia não acometeram somente os alunos, mas atingiram também os professores diretores de turma. Por isso, a importância de uma rede de apoio durante e após o período pandêmico.

E para finalizarmos, ressaltamos que em todas as falas dos entrevistados o PPDT é visto como um projeto importante porque consegue envolver pais, alunos e professores no processo de aprendizagem. E que sem o projeto as escolas estaduais não teriam como reduzir a infrequência dos alunos. Nesse ponto, o projeto não só contribuiu para a redução da evasão escolar, como também ajudou no acompanhamento individualizado dos alunos, principalmente durante a pandemia da Covid-19. Fato é, que o trabalho do diretor de turma durante esse período deu maior visibilidade ao projeto.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho propôs uma análise sobre a importância do Projeto Professor Diretor de Turma como instrumento de formação cidadã. Porém, por conta do contexto da pandemia da Covid-19, a pesquisa foi ampliada para entender os impactos causados pela pandemia e as estratégias utilizadas pelos diretores de turma na manutenção e execução do projeto.

A partir do campo investigado, vimos que os professores diretores de turma são graduados em áreas específicas e atuam nas respectivas disciplinas com base nos componentes curriculares do ensino médio. Nos relatos, os diretores de turma afirmaram enfrentar dificuldades e desafios no dia a dia, muito além das atividades burocráticas, sobretudo, no contexto da pandemia da Covid-19. Acreditamos que essas dificuldades ocasionadas pela pandemia também se estenderam a outros professores.

Através da pesquisa de campo os professores narraram os desafios enfrentados para dar conta das atividades do projeto em plena pandemia. Esses professores tiveram que criar estratégias para manter os alunos na escola mesmo que de forma virtual. Assim, o diretor de turma teve que adicionar os números dos alunos no seu *WhatsApp*, criar grupos nas plataformas digitais para atender pais e alunos, além de fazer busca ativa de estudantes ausentes. Em algumas situações de infrequência escolar, os professores diretores de turma tiveram que realizar visitas às residências dos alunos se colocando muitas vezes em situação de risco por conta da Covid.

As ações desenvolvidas pelos professores diretores de turma durante a pandemia, como por exemplo, a Busca Ativa, tiveram impacto positivo recebendo até o reconhecimento por parte de gestores escolares assim como da coordenação estadual do projeto. A visibilidade dessa ação o PPDT contribuiu para que fosse incorporado ao Programa Ceará Educa Mais transformando-se em política de Estado. Pela fala entusiasmada da coordenação estadual do projeto, a implementação do Novo Ensino Médio dará um impulso maior para a solidificação do projeto nas escolas, já que o PPDT será incorporado ao Projeto de Vida. Se isso de fato irá acontecer? Só saberemos no futuro próximo.

Segundo depoimento dos professores diretores de turma, a ação da Busca Ativa também gerou um acúmulo de trabalho. Os professores relataram que se sentiram pressionados pelos alunos, pelos pais e pelas próprias gestões das escolas. Esses professores receberam todo tipo de demanda, desde atividades administrativas até questões de saúde

mental dos alunos.

É consenso que a pandemia atingiu a todos em graus distintos, mas o impacto foi mais sentido na escola pública onde estão os filhos da classe trabalhadora. Isso porque os professores tiveram que dar conta de problemas potencializados pela pandemia. Ou seja, alguns problemas já existiam, como por exemplo a infrequência escolar e a questão da saúde mental, mas com a pandemia os professores viram os casos se multiplicarem a ponto de não conseguirem lidar com situações mais graves. Isso gerou um desgaste por parte dos professores e dos coordenadores escolares. Não podemos esquecer que muitos DTs adoeceram e precisaram também de cuidados com a saúde mental.

Apesar de todas as adversidades, podemos perceber pelas falas, que o projeto professor diretor de turma contribui para superar os desafios de aprendizagem dos alunos, mas ainda assim necessita de constantes reformulações em torno dos novos desafios os quais o PPDT está sujeito cotidianamente. Nesse sentido, os professores ressaltaram alguns pontos do projeto a serem aprimorados tais como: aumento da carga horária para atendimento e preenchimento dos instrumentais, formação contínua, além da criação de uma rede de apoio de profissionais ligados às áreas da saúde e da assistência psicossocial.

Nessa perspectiva, a pesquisa mostrou a importância do projeto para a permanência dos alunos na escola, principalmente em tempos de pandemia. Mas mostrou, principalmente, que o projeto exerce um papel significativo no processo de desenvolvimento pessoal e cognitivo dos estudantes oriundos das escolas públicas.

REFERÊNCIAS

APA. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais (DSM-5)**. American Psychiatric Association. 2014.

ASSUMPÇÃO, T.T. **Reflexões sobre a escola e sua interação com a comunidade: um estudo de caso**. Dissertação (Mestrado em Educação e Cultura) – UDESC. Santa Catarina, p.24. 2005.

BRAGA. L. B. **Família e escola: alguns entendimentos sobre participação**. Revista de Pesquisa Interdisciplinar, Cajazeiras, n. 2, suplementar, p.416-425, set. de 2017.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 18 de abril de 2020.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, compilado até a Emenda Constitucional no 105/2019**. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2020.

_____. Presidência da República. **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB). Lei N 9.394, 20 de dezembro de 1996, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Casa civil. Subchefia para assuntos jurídicos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 20 de abril de 2020.

_____. Ministério da Educação. **Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Nota Técnica CGQTI/DEED/INEP nº 11/2015**. Brasília, 2014. Disponível em http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2014/docente_regularidade_vinculo/nota_tecnica_indicador_regularidade_2015.pdf. Acesso em 16 maio 2020.

_____. **Parecer CNE/CP nº 5/2020, Aprovado em 28 de abril de 2020. Ementa que dispõe sobre a reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19**. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/ CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. República Federativa do Brasil. Brasília, DF, Seção 1, p. 32.

_____. **LEI Nº Lei nº 11.079 de 30 de dezembro de 2004**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/111079.htm. Acesso em 05 de jan. de 2022.

_____. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Revogado pelo Decreto nº 5.154/2004**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm. Acesso em 05 de jan. de 2022.

_____. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em 05 de jan. de 2022.

_____. **Medida Provisória Nº 746, de 22 de Setembro de 2016. Convertida na Lei nº 13.415, de 2017.** Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/mpv/mpv746.htm. Acesso em 04 de dez. de 2021.

_____. **Lei Nº 13.415, de 16 de Fevereiro de 2017.** Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em 04 de dez. de 2021.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente: Lei nº 8.069, de 13-7-1990.** Brasília, 2021.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica / Ministério da Educação.** Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral, Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. **Portaria n.º 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19.** Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, Edição 53, Seção 1, p. 39.

_____. **Medida Provisória Nº 934, De 1º de Abril de 2020.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/mpv/mpv934.htm. Acesso em: 04 de dez de 2021.

_____. **Portaria nº 356, de 11 de Março de 2020. Dispõe sobre a regulamentação e operacionalização do disposto na Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, que estabelece as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus (COVID-19).** Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, Edição 49, Seção 1, p. 185.

_____. **Lei nº 13.979, de 6 de Fevereiro de 2020. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019.** Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, Edição 27, Seção 1, p. 1.

BRITO, Marcella Mourão de. **A mediação de conflitos como método de promoção de cultura de paz no ambiente escolar.** Dissertação de mestrado. Centro Universitário Unichristus. Fortaleza, 2018.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. **Modos de educação, gênero e relações escola-família.** Cadernos de pesquisa, v. 34. n. 121. Jan/abr.2004.

CEARA. Secretaria da Educação. **Encontro de Formação de Coordenadores Regionais - SEDUC.** Fortaleza, slides: 2013.

_____. **Documento Curricular Referencial do Ceará.** Secretaria de Educação do Ceará, 2021. Versão lançamento virtual (provisória)

_____. Secretaria da Educação Básica. **Chamada Pública Para Adesão ao Projeto Diretor de Turma.** (Elaboração: LEITE, Haidé Eunice Ferreira). Fortaleza, 12 de Janeiro de 2010.

_____. **Projeto Professor Diretor de Turma.** Folder. Seduc/Anpae, 2011.

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

_____. **Matrizes Curriculares para o Ensino Médio.** Coleção Escola Aprendiz. Volume I. SEDUC, Fortaleza, 2009.

_____. **Edital n.º 002/2016 – GAB-SEDUC/Ce, de 30 de março de 2016.** Seleção Pública simplificada de provas e títulos para composição de banco de recursos humanos de professores para atender necessidades temporárias das Escolas da Rede Pública Estadual de ensino.

_____. **Ensino Médio Noturno: Projeto de Reorganização Curricular.** SEDUC, Fortaleza, 2013.

_____. **Lei n.º 14.190, de 30 de julho de 2008.** Disponível em <https://www.al.ce.gov.br/legislativo/legislacao5/leis2008/14190.htm>. Acesso em 04 de dez. de 2021.

_____. **Programa Ceará Educa Mais.** Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/>. Acesso em 02 de abr. de 2022.

_____. **LEI Nº 17.572, de 22 de julho de 2021. Dispõe sobre o programa “Ceará Educa Mais”, consistente em ações destinadas à estruturação, ao desenvolvimento e à implementação de estratégias de gestão no âmbito da rede pública de ensino do estado do Ceará, objetivando o aprimoramento e o fortalecimento do processo de aprendizagem.** Palácio da abolição, do governo do Estado do Ceará. 2021. Disponível em: <https://www2.al.ce.gov.br/legislativo/legislacao5/leis2021/17572.htm>. Acesso em 05 de jan. de 2022.

_____. Decreto nº 33510, de 16 de março de 2020. Decreta situação de emergência em saúde e dispõe de medidas para enfrentamento e contenção da infecção humana pelo Novo Coronavírus. Editoração Casa Civil. Diário oficial do Estado do Ceará. Série 3, Ano XII Nº 053. Caderno 1/4.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

_____. **Entrevista com Bernard Charlot.** Educ. foco, Juiz de Fora, v. 14, n. 2, p. 213-220, set 2009/fev 2010.

DATASENADO. **Quase 20 milhões de alunos deixaram de ter aulas durante pandemia.** Senado Notícias. Brasília. 12 de ago. de 2020. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2020/08/12/datasenado-quase-20-milhoes-de-alunos-deixaram-de-ter-aulas-durante-pandemia>. Acesso em 04/12/2021.

DELORS, Jacques (coord.). **Educação: um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI**. Tradução de José Carlos Eufázio. São Paulo: Cortez Editora. Brasília: Unesco, 1996.

DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. Traduzido por Stephania Matousek. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

_____. **A Educação Moral**. Traduzido por Raquel Weiss. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

FERNANDES, Florestan. **A formação política e o trabalho do professor**. Marília: Lutas anticapital, 2019.

FILHO, M. M. de Santana. **Educação geográfica, docência e o contexto da pandemia Covid-19**. Revista Tamoios, v. 16, n. 1, 2020, p. 3-15.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) – **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad)**, 2019.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Relatório Anual 2018**. São Paulo. Disponível em: <<https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/quem-somos/relatorio-2018.html>>. Acesso em: 21 de abril de 2020.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. São Paulo: Ática, 1997. Tradução de Ramon Américo Vasques e Sonia Goldefeder.

LEITE, Haidé Eunice F. **As funções do diretor de turma na escola portuguesa e o seu papel no incremento da convivência**. In: XVIII ENCONTRO ESTADUAL DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO: Por Uma Pedagogia De Convivência, ANPAE-CE. 2008. Fortaleza Anais.

_____. Haidé Eunice G. Ferreira; CHAVES, Maria Luiza B. **O Projeto Diretor de Turma No Ceará, Dois Anos Depois**. AMPAE/CE. Fortaleza, 2011.

MALAVAZI, Maria Márcia Sigrist. **Os pais e a vida escolar dos filhos**. 2000. 320 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2000.

NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (orgs.). **Escritos da Educação**. Petrópolis: Vozes: 2007.

_____. **A relação família-escola na contemporaneidade: fenômeno social/interrogações sociológicas**. *Anál. Social*, Lisboa, n. 176, p. 563-578, 2005. Disponível em <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0003-25732005000400005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 16 maio 2020.

OLIVEIRA, Adriano Machado; TOMAZETTI, Elisete M. **Sobre a condição juvenil na escola contemporânea: cenários de uma crise**. ATOS DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO - PPGE/ME FURB ISSN 1809-0354, v. 7, n. 1, p. 106-121, jan./abr. 2012.

OLIVEIRA, Cynthia Bisinoto Evangelista de; MARINHO-ARAÚJO, Claisy Maria. **A relação família-escola: intersecções e desafios**. Estudos de Psicologia (Campinas), Campinas, v. 27, n. 1, p. 99-108, jan./mar. 2010.

PARO, Vitor Henrique. **Escritos sobre educação**. São Paulo: Xamã, 2001. p. 101-112.

PAUGAM, Serge (Org.); **A pesquisa sociológica**. Petrópolis: Vozes, 2015.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

POLONIA, Ana da Costa; DESSEN, Maria Auxiliadora. **Em busca de uma compreensão das relações entre família escola**. *Psicol. esc. educ.*, Campinas, v. 9, n. 2, p. 303-312, dic. 2005.

SANTOS, Luana Rocha dos; TONIOSSO, José Pedro. **A importância da relação família-escola**. *Cadernos de Educação. Ensino e Sociedade*, Bebedouro-SP, v. 1, n. 1, p. 122-134, 2014.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. ed. rev.— Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SEDUC. **Humanização do ensino é grande marca do Projeto Diretor de Turma em 12 anos de existência**. Outubro de 2020. Página inicial. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/2020/10/06/humanizacao-do-ensino-e-grande-marca-do-projeto-diretor-de-turma-em-12-anos-de-existencia/>. Acesso em 04 de dezembro de 2021.

_____. Secretaria de Educação do Ceará. **Programa Busca Ativa Escolar engaja estudantes na procura por colegas ausentes**. 14 de setembro de 2021. Página inicial. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/2021/09/14/programa-busca-ativa-escolar-engaja-estudantes-na-procura-por-colegas-ausentes/>. Acesso em 03 de janeiro de 2022.

SÉGALA, Karen de Fátima. **A atuação do movimento “Todos pela Educação” na educação básica brasileira: do empresariamento ao controle ideológico**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Viçosa. Minas Gerais, 2018.

SILVA, Pedro. **Análise sociológica da relação escola-família**. *Sociologia: Revista do Departamento de Sociologia da FLUP*, Vol. XX, 2010, pág. 443-464.

SIMMEL, G., **A natureza sociológica do conflito**, in Moraes Filho, Evaristo (org.), *Simmel*, São Paulo, Ática, 1983.

SOARES, Jose Roberto Vera. OLIVEIRA, Ginarajadaça Ferreira dos Santos. **Bullying e o desafio no contexto educacional**. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*. Ano 04, Ed. 09, Vol. 05, pp. 68-78. Setembro de 2019.

TAVARES, Camila M. Martins; NOGUEIRA, Marlice de Oliveira e. **Relação família-escola: possibilidades e desafios para a construção de uma parceria**. *Revista Formação Docente*. Belo Horizonte, vol. 5, no 1, jan/jun 2013.

TRIVIÑOS, A.N.S. (2008). **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 1ª ed. 17ª. Reimpr. São Paulo: Atlas.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Relatório de atividades 2014**. Ano 2014. Disponível em <chromeextension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/viewer.html?pdfurl=https%3A%2F%2Ftodospelaeducacao.org.br%2Fwordpress%2Fwpcontent%2Fuploads%2F2020%2F08%2Frelatorio-de-atividades-2014.pdf&clen=20469259&chunk=true>. Acesso em 04 de jan. 2022.

UNICEF. **Busca Ativa Escolar em crises e emergências**. 2020. Disponível em: <https://buscaativaescolar.org.br/criseeemergencias/>. Acesso em 04 de janeiro 2022.

_____. **Cenário da exclusão escolar no Brasil: um alerta sobre os impactos da pandemia da Covid-19 na educação**. Produção editorial: CENPEC Educação. Brasil, 2020.

ANEXO A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado (a) por Ana Paula Rodrigues de Andrade, Mestranda em Sociologia em Rede Nacional-Profsozio/UFC, responsável pela pesquisa intitulada “**O PROJETO PROFESSOR DIRETOR DE TURMA COMO INSTRUMENTO DE INTERVENÇÃO NA FORMAÇÃO CIDADÃ**”, a participar como voluntário (a) desse estudo.

Essa pesquisa pretende avaliar o Projeto Professor Diretor de Turma a partir das narrativas de experiências dos professores diretores de turmas e propor um material didático que os auxiliem nas práticas pedagógicas.

Acreditamos que a pesquisa seja importante porque o conteúdo do PPDT mostra-se pertinente para o desenvolvimento de um estudo, partindo do pressuposto de que o projeto tenta se firmar como uma política pública em educação, estabelecida pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará. Nesse sentido a Sociologia pode contribuir para sua avaliação e aprimoramento.

Para a realização da pesquisa será feita entrevistas via Google Meet e todo o conteúdo será gravado para que a pesquisadora depois possa analisar os dados. É importante salientar que o uso da ferramenta do Meet se dá por conta da situação da pandemia da Covid-19 no Estado do Ceará.

Durante toda a entrevista o participante tem o direito de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento sobre o estudo.

Vale destacar, ainda no convite, que a qualquer momento o entrevistado (a) poderá recusar a continuar participando da pesquisa e que também poderá retirar o seu consentimento, sem que isso lhe traga qualquer prejuízo.

É dada a garantia de que as informações dessa pesquisa serão confidenciais, sendo divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos participantes, a não ser entre os responsáveis pelo estudo.

Autorização:

Eu _____, após a leitura deste documento acredito estar suficientemente informado, ficando claro para mim que a minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos metodológicos e da garantia de confidencialidade. Diante do exposto expresso minha concordância de espontânea vontade em participar deste estudo.

Fortaleza, ____/____/2021

Assinatura do (a) participante da pesquisa

Declaro que obtive de forma apropriada o Consentimento Livre e Esclarecido do entrevistado para a participação neste estudo.

Assinatura do (a) pesquisador (a)

ANEXO B

ROTEIRO DE ENTREVISTA: PROJETO PROFESSOR DIRETOR DE TURMA

O presente roteiro enquadra-se no âmbito de um trabalho desenvolvido no Mestrado Profissional de Sociologia intitulado “**O PROJETO PROFESSOR DIRETOR DE TURMA COMO INSTRUMENTO DE INTERVENÇÃO NA FORMAÇÃO CIDADÃ**” (Apresentação da entrevistadora). É garantida a confidencialidade e o anonimato das respostas.

ROTEIRO DA ENTREVISTA APLICADA COM A COORDENAÇÃO ESTADUAL DO PROJETO PROFESSOR DIRETOR

- 1) Conte um pouco da sua experiência com o Projeto Professor Diretor de turma.
- 2) Como é feito o processo de adesão das escolas ao projeto diretor de turma?
- 3) Quais as principais contribuições do PPDT nas escolas?
- 4) Quais as ações do PPDT que as escolas vêm desenvolvendo satisfatoriamente?
- 5) Quais os desafios que ainda não foram superados na implantação do PPDT nas escolas e os possíveis encaminhamentos para superação dos mesmos?
- 6) Que ações você considera necessárias para melhorar a gestão do PPDT?
10. Em sua opinião, é possível o projeto, no meio da desigualdade social, promover a equidade educacional?
- 7) No ano de 2020 tivemos a pandemia da covid-19 que impossibilitou as aulas presenciais.
 - Quais os impactos que o projeto sofreu por conta da pandemia?
 - Que estratégias foram utilizadas pela coordenação do PPDT junto às escolas para manter as atividades do projeto mesmo no ensino remoto?

ROTEIRO DA ENTREVISTA APLICADA COM A COORDENAÇÃO DA ESCOLA

- 1) Conte um pouco da sua experiência com o Projeto Professor Diretor de turma.
- 2) Quais são os critérios que a gestão mais valoriza na escolha do professor diretor de turma?
- 3) Você tem dificuldades de conquistar a adesão dos professores para desempenharem a função de diretor de turma?
- 4) Você considera que o diretor de turma colabora para a melhoria do clima escolar? De que forma?
- 5) Quais aspectos teriam prejuízos imediatos na saída do projeto diretor de turma na escola?
- 6) De que forma o PPDT é acompanhado na sua escola? Que instrumentos são utilizados neste acompanhamento?
- 7) Existem conflitos na articulação do PPDT na escola? Se sim, de que forma eles aparecem?
- 8) No ano de 2020 tivemos a pandemia da covid-19 que impossibilitou as aulas presenciais e assim o acompanhamento presencial dos alunos.
 - Quais os impactos que o projeto sofreu por conta da pandemia?
 - Que estratégias foram utilizadas pela coordenação do PPDT junto aos professores Diretores de Turma para manter a presença e a participação dos alunos nas atividades do ensino remoto?
- 9) Na sua opinião, como o projeto pode ser aprimorado?

ROTEIRO DA ENTREVISTA APLICADA COM OS PROFESSORES DIRETORES DE TURMA

- 1) Fale sobre sua trajetória profissional, destacando a sua experiência no magistério até a função que exerce atualmente.
- 2) Considerando a sua experiência anterior e a sua função atual, o que você sabe sobre a história do PPDT no Ceará e como se deu o seu primeiro contato com o projeto?
- 3) Na sua opinião, qual deve ser a(s) característica(s) mais importante na escolha do Diretor de Turma?
- 4) A sua escola possui uma estrutura adequada para o desenvolvimento do trabalho de Diretor de Turma? Ex: uma sala para atendimento dos alunos e pais.
- 5) Você acha que o Diretor de Turma é valorizado na escola onde trabalha?
- 6) Há algum feedback por parte da gestão sobre o seu trabalho como PPDT?
- 7) Enquanto Diretor de Turma, quais atividades considera mais importante? Que atividades do projeto ocupa mais o seu tempo?
- 8) Que conflitos mais aparecem no seu trabalho como DT? Algum conflito envolveu violência? Como se dá a mediação desses conflitos?
- 9) No ano de 2020 tivemos a pandemia da covid-19 que impossibilitou as aulas presenciais.
 - Quais impactos o seu trabalho como DT sofreu por conta da pandemia?
 - Que estratégias, você como DT, utilizou para manter a presença e participação dos alunos nas atividades do ensino remoto?
 - Teve apoio (estrutura) da gestão da escola, da coordenação da SEDUC?
- 10) Fale sobre sua experiência como DT antes e durante a pandemia.
- 11) Na sua opinião, como o projeto pode ser aprimorado?

ANEXO C



GOVERNO DO
ESTADO DO CEARÁ
Secretaria de Educação

ESCOLA: _____ PROJETO PROFESSOR DIRETOR DE TURMA – PPDT



FICHA BIAGRÁFICA

ALUNO(A): _____ Nº: _____ ANO/SÉRIE: _____ TURMA: _____ ANO LETIVO: _____
 IDADE: _____ DATA DE NASCIMENTO: ____/____/____ NATURALIDADE: _____
 ENDEREÇO: _____ TEL: _____
 MUNICÍPIO: _____ CEP: _____
 RESPONSÁVEL PELO(A) ALUNO(A): _____ PARENTESCO: _____
 ENDEREÇO: _____ TEL. (Residência): _____
 MUNICÍPIO: _____ CEP: _____ TEL. (Emprego): _____
 PROFISSÃO: _____ () EFETIVO () CONTRATADO () APOSENTADO () DOMÉSTICO () DESEMPREGADO

COMPOSIÇÃO FAMILIAR

COMPOSIÇÃO FAMILIAR (Informar com quem o aluno mora: pais; avós; tios; padrinhos; irmãos)

PARENTESCO	IDADE	HABILIT. ESCOLAR	PROFISSÃO	SITUAÇÃO PROFISSIONAL*	PARENTESCO	IDADE	HABILIT. ESCOLAR	PROFISSÃO	SITUAÇÃO PROFISSIONAL*

* Efetivo(a); Contratado(a); Aposentado(a); Doméstico(a); Desempregado(a); Estudante / Informar qual a profissão: _____

VIDA ESCOLAR

DISCIPLINAS/ÁREAS	L. Portuguesa	L. Inglesa	L. Espanhola	Arte	Ed. Física	História	Geografia	Matemática	Física	Química	Biologia
Média final do ano anterior											
Média de recuperação											
Apoio pedag. extra-aula											
Preferidas											
Com mais dificuldades											

	SIM	NÃO		SIM	NÃO	
Cursou a educação infantil?			Quanto tempo?			Quem?
Estudou em escola particular?			Quanto tempo?			Quem?
Participa(ou) de outras atividades?			Quais?			Motivo?
Repetiu algum ano?			Qual/Quais?			Pretendido?
Estuda todos os dias em casa?			Tempo (aproximadamente)			Motivo?
Dispõe de local adequado para estudo?			Onde?			Qual?
Dispensado – prática de Ed. Física?			Por quê?			Qual?
Acompanhamento especializado?			Qual?			Estudou nesta escola no ano anterior?

DÊ IDÉIAS/SUGESTÕES PARA A ESCOLA E/OU PARA OS PROFESSORES: _____

DESLOC.: CASA:→ ESCOLA: () PÉ; () ÔNIBUS; () CARRO; () MOTO () TREM; () BICICLETA DISTÂNCIA: _____ TEMPO: _____

DESLOC.: ESCOLA:→ CASA: () PÉ; () ÔNIBUS; () CARRO; () MOTO () TREM; () BICICLETA DISTÂNCIA: _____ TEMPO: _____

OCUPAÇÃO DOS TEMPOS LIVRES / ATIVIDADES

Ver televisão		Utilizar o computador		Lazer		Outras Atividades	
Filmes	Futebol	Trabalhos		Ler	Aprender dança	Prática religiosa	
Telenovelas	Outros esportes	Internet		Ouvir música	Ir à casa de show	Ajudar em casa	
Concursos	Telejornal	Jogos/Programas didáticos		Conversar	Ir à lanchonete	Ajudar no ofício (pais)	
Desenhos anim.	Documentários	Jogos de diversão		Passear	Ir ao cinema	Trabalho remunerado	
Reality shows	Progr. de auditório	Acessar as redes sociais		Praticar esporte	Aprender música	Estágio profissional	

QUAL É A SUA PROFISSÃO DESEJADA(S): _____

SAÚDE / ALIMENTAÇÃO

TEM DIFICULDADES? () Visuais () Auditivas () Motoras () de fala; () de linguagem; () Outras: _____

TIPO SANGUÍNEO: _____

DOENÇA(S) FREQUENTE(S): _____ DOENÇAS PERMANENTES: _____

DOENÇAS GRAVES NA FAMÍLIA: _____ COSTUMA TER DORES DE CABEÇA? _____

ALERGIA(S): _____ CUIDADOS ESPECIAIS DE SAÚDE: _____

FAZ USO DE ALGUM TIPO DE MEDICAMENTO: () Sim () Não QUAL? _____

A QUE HORAS COSTUMAS DORMIR? _____ Nº DE HORAS QUE COSTUMA DORMIR: _____

ALIMENTA-SE AO SAIR DE CASA? () Sim () Não O que? _____

OBSERVAÇÃO: O DIRETOR DE TURMA DEVE ENTREGAR A CADA ALUNO, NO PRIMEIRO DIA DE AULA DE FORMAÇÃO CIDADÃ, PARA PREENCHIMENTO.

ANEXO D

Figura 1 – Folder PPDT, pág 1.

Projeto Professor Diretor de Turma

O Projeto Professor Diretor de Turma visa a construção de uma escola que abraça a vida e a emoção. Uma escola que vive como presença e democratização do ensino. Uma escola com plenas objetivos de acesso, permanência, sucesso e formação de cidadãos.

O Projeto desenvolve-se numa atmosfera educativa favorável, tendo por princípios básicos os quatro pilares da educação de Jacques Delors: Aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser.

É um projeto de atuação simples, em que um professor que ministra qualquer disciplina, assume o compromisso de responsabilizar-se pelos alunos de uma única turma. A exigência imprescindível é que tenha perfil adequado para assumir a função. Dentre outras qualidades, precisa ser: bom líder, incentivador, ativo, responsável, sensível, prático e apaixonado pela educação. Esses professores são denominados Diretores de Turma.

A articulação que o Professor Diretor de Turma desenvolve permite-lhe chegar a um conhecimento personalizado de cada um dos alunos, fornecendo os elementos de que precisa para melhor orientá-lo em suas necessidades específicas. Possibilita-lhe, também, atuar como mediador entre os alunos, os demais professores da turma e todos os envolvidos no processo educativo, no intuito de minimizar conflitos e imprevistos comuns à dinâmica escolar.

Os efeitos positivos desse modelo de trabalho podem ser percebidos na postura e aprendizagem dos alunos onde o projeto vem sendo executado.

GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ
Secretaria de Educação

Governador
Cid Ferreira Gomes

Vice Governador
Domingos Gomes de Aguiar Filho

Secretária de Educação
Maria Inês da Costa de Arruda Coelho

Secretário Adjunto
Maurício Holanda Maia

Secretário Executivo
Antônio Mílton de Lima Alecar

Assessora Institucional do Gabinete da Seduc
Cristiane Carvalho Holanda

Coordenadora de Desenvolvimento da Escola e do Aprendizagem - COEIA / Gestão Escolar
Maria da Conceição Ávila de Miquilina Viana

anpae
Presidente
Benno Sander
Seção do Ceará
Florianópolis

Maria Luiza Barbosa Chaves

Projeto Professor Diretor de Turma

anpae Associação Nacional de Política e Administração da Educação

www.seduc.ce.gov.br

Fonte: http://www.seduc.ce.gov.br/images/professor_diretor_turma/projeto_professor_diretor_de_turma.pc

Figura 2 – Folder PPDT, pág. 2.

Gênese do Projeto

O Projeto Professor Diretor de Turma teve sua origem, aqui no Ceará, por ocasião do XVIII Encontro da ANPAE - Seção do Ceará, no ano de 2007, quando foi apresentada a experiência das escolas públicas portuguesas. Baseadas nessa apresentação, gestores educacionais dos municípios de Esalbas, Madalena e Cambé iniciaram um projeto piloto em três escolas.

No início de 2008, através da ANPAE - Seção Ceará, o projeto foi apresentado à Secretaria de Educação do Estado. Governada da importância deste, a SEDUC iniciou sua implantação em 2º semestre de 2008, através de uma experiência piloto nas 25 escolas estaduais de educação profissional que possuem uma jornada escolar de tempo integral. Em 2009, continua concretizada nas escolas profissionais que se ampliam para mais 31 unidades.

Considerando o acúmulo de conhecimento e a vivência oportunizada pela experiência piloto, em janeiro de 2010, a SEDUC promoveu a expansão do projeto. Nesta perspectiva, por processo de seleção, é garantida a oportunidade de implantação em todas as escolas de ensino regular da rede estadual, nas turmas de 1º ano do ensino médio e no 9º do ensino fundamental nas escolas que não oferecem ensino médio, totalizando 444 escolas, 2.988 turmas e 2.118 professores diretores de turma.

Em 2011, a expansão acontece para os demais níveis de ensino médio. Atualmente, temos o Projeto implantado em 530 escolas, com 4.821 turmas e 4.241 professores diretores de turma.

Resultado que, para a implantação do projeto na rede estadual de ensino, tem sido de grande importância a colaboração da ANPAE - Seção Ceará e, através desta, do Prof. Haldemar Gonçalves Ferreira Leite, uma portuguesa com larga experiência e conhecimento do projeto.

Objetivos do Projeto

- Favorecer a articulação entre os professores, alunos, pais e responsáveis, buscando promover um trabalho cooperativo, especificamente, entre professores e alunos, no sentido de adequar estratégias e métodos de trabalho.
- Tornar a sala de aula uma experiência gratificante, em que todos os professores da turma, familiares, gestão, comunidade escolar, com respectivas parcerias, unam-se como objetivo de proporcionar uma educação que vise a excelência.
- Mantém 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 o tom 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.

Funções do Professor Diretor de Turmas

O Professor Diretor de Turma dedica ao Projeto quatro horas de sua carga horária semanal tendo como principais funções:

- Mediar o relacionamento entre os alunos de sua turma e os demais professores;
- Disponibilizar-se a atender aos alunos, pais ou responsáveis, professores e núcleo gestor da escola;
- Promover um ambiente facilitador do desenvolvimento pessoal, cognitivo e social dos alunos;
- Elaborar e organizar o Diário de sua turma;
- Leccionar a Formação Cidadã;
- Acompanhar o Estado Orientador;
- Organizar e presidir as Reuniões do Conselho de Turma (interclassista e binclassista) que fornecem aos educadores um diagnóstico personalizado da turma e tem um caráter avaliativo.

Dossiê de Turma (instrumentais)

- Relação de Alunos e Registro Fotográfico da Turma
- Ficha Biográfica
- Cateterização da Turma
- Informações para Acompanhamento da Turma
- Ata da Comissão de Livro e Viver da Turma
- Ata da Comissão de Representação dos Pais ou Responsáveis
- Ata das Reuniões do Conselho de Turma: Interclassista e Binclassista
- Carta de Dados dos Professores de cada disciplina
- Frequência Escolar
- Calendário Escolar
- Legislação Vigente

“Os efeitos positivos desse modelo de trabalho podem ser percebidos na postura e aprendizagem dos alunos.”

Fonte: http://www.seduc.ce.gov.br/images/professor_diretor_turma/projeto_professor_diretor_de_turma.pdf