

O Diretor de Turma e a gestão pedagógica das escolas profissionais: estudo de caso de uma política educacional

The Class Manager and the pedagogical management of professional schools: case study of an educational policy

El Director de Clase y la gestión pedagógica de las escuelas profesionales: estudio de caso de una política educativa

Gilmar Pereira Costa – Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Antonio Germano Magalhães Júnior – Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Stânia Nágila Vasconcelos Carneiro – Centro Universitário Católica de Quixadá (UNICATÓLICA)

Sérgio Horta Mattos – Centro Universitário Católica de Quixadá (UNICATÓLICA)

RESUMO

O Projeto Professor Diretor de Turma funciona no Estado do Ceará, desde o ano de 2008, mesmo período em que a unidade da federação também cria e fortalece sua Política Estadual de Educação Profissional. As duas políticas nascem, assim, articuladamente, de modo que todas as escolas profissionais mantidas pela esfera estadual aderem ao citado projeto e o têm intrínseco à sua estrutura e ao seu funcionamento. Este estudo tem como objetivo compreender como o Diretor de Turma interfere na gestão pedagógica das escolas profissionais do Sertão dos Inhamuns, mesorregião que conta com duas escolas do aludido tipo, nas quais foi realizado um estudo de caso múltiplo, amparado pela pesquisa qualitativa, utilizando a técnica da entrevista semiestruturada. A análise dos dados mostrou que o projeto contribui para a gestão pedagógica das escolas *loci*, norteando seu trabalho educacional, mas apresenta aspectos a serem ressignificados em sua *práxis*, oriundos dos mais diversos âmbitos (escola, entidade regional e estadual).

Palavras-chave: política educacional; Projeto Professor Diretor de Turma; gestão pedagógica; escola profissional.

ABSTRACT

The Project Class Manager Teacher implemented in the State of Ceará, since 2008, same period in which the federation unit has also created and strengthened its State Policy on Professional Education. The two policies are thus articulated so that all the professional schools maintained by the state sphere have adhered to the aforementioned project and have it intrinsic to its structure and functioning. This study aims to understand how the Class Manager interferes on the pedagogical management of the professional schools of *Sertão dos Inhamuns*, a mesoregion that has two schools of this type, in which a multiple case study was carried out, supported by qualitative research, using semi-structured interview technique. The data analysis showed that the project has contributed to the pedagogical management of *loci* schools, guiding its educational work, but it presents aspects to be redefined in its praxis, coming from the most diverse scopes (school, regional and state entity).

Keywords: educational policy; Project Class Manager Teacher; pedagogical management; professional school.

RESUMEN

El Proyecto del Profesor Director de Clase funciona en el Estado de Ceará desde 2008, mismo período en que la unidad de la federación también crea y fortalece su Política Estadual de Educación Profesional. Las dos políticas nacen así articuladamente, de modo que todas las escuelas profesionales mantenidas por la esfera del estado se ha adhirió al citado proyecto y lo tienen intrínseco a su estructura y funcionamiento. Este estudio tiene como objetivo comprender cómo el Director de Clase interfiere en la gestión pedagógica de las escuelas profesionales del Sertão dos Inhamuns, mesorregión que cuenta con dos escuelas del aludido tipo, en las cuales se realizó un estudio de caso múltiple, sostenido por la investigación cualitativa, usando la técnica de la entrevista semiestructurada. El análisis de los datos mostró que el proyecto ha contribuido a la gestión pedagógica de las escuelas *loci*, guiando su trabajo educativo, pero presenta aspectos a ser resignificados en su praxis, oriundos de los más diversos ámbitos (escuela, entidad regional y estadual).

Palabras-clave: política educativa; Proyecto del Profesor Director de Clase; gestión pedagógica; escuela profesional.

Introdução

O Estado do Ceará, nas escolas de Ensino Médio de sua jurisdição, tem vivenciado desde o ano de 2008 o Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT), que se trata de uma iniciativa imbuída da construção de uma escola que trabalha as dimensões da razão e da emoção, desmassificando o ensino e enxergando os educandos como seres em constante transformação, com identidades e diversidades (CEARÁ, 2010).

Importa elucidar que a política educacional que está em andamento no Ceará remete às reformas ocorridas na esfera educacional no Brasil, datadas especialmente dos anos de 1990, trazendo como resquícios os efeitos da redemocratização do país (LIMA, 2017, p. 28). Vale ressaltar que, além de serem fruto do desdobramento das políticas do país, as políticas educacionais cearenses também estão fundadas nas orientações expressas pelos organismos internacionais e, em especial no que tange às que são ligadas à gestão, percebemos forte apego aos princípios do Gerencialismo, fenômeno social que se encarrega de incorporar às escolas e outras instituições educativas as estruturas e processos organizacionais, tais como o planejamento, a condução cotidiana do trabalho pedagógico e a avaliação (OLIVEIRA; DUARTE; CLEMENTINO, 2017).

Pensando nos possíveis resultados oriundos da política educacional conhecida como PPDT, esta investigação nasceu a partir da seguinte questão-problema: como política pública, o Diretor de Turma tem influenciado a gestão pedagógica das escolas profissionais?

Assim, o objetivo da pesquisa está baseado nesta questão. Os seus objetivos específicos são: descrever o papel do PPDT no cenário da política pública educacional cearense e caracterizar as relações existentes entre esta política e a gestão pedagógica das escolas profissionais do cenário citado.

O texto está organizado em três pontos distintos, mas intimamente articulados: o primeiro versa sobre a conceituação de políticas educacionais e gestão pedagógica; o segundo sobre como o Diretor de Turma está inserido no Ceará em sua primeira década de funcionamento (2008-2018); e o terceiro traz os resultados de nossa pesquisa empírica realizada nas escolas profissionais do Sertão dos Inhamuns.

Políticas educacionais e a gestão pedagógica

O contexto atual, marcado pela multiplicidade característica da vida contemporânea, tem imposto aos indivíduos a exigência de aquisição de conhecimentos os mais diversos possíveis e o domínio de saberes específicos, tais como a utilização das tecnologias da informação e do conhecimento, a capacidade de liderança e de adaptação aos distintos cenários em que estejam inseridos, bem como uma intensa dinâmica social, caracterizada pelas relações globalizadas. O capital, seguindo a lógica do sistema que o sustenta, o capitalismo, enfrenta crises, mas encontra formas plausíveis de se reestruturar e conseguir realizar seus propósitos, dentre as quais podemos citar as iniciativas que chegam à escola sob o pretexto de democratizar seu trabalho pedagógico, mas trazem consigo as marcas latentes da esfera gerencial. Um exemplo concreto no Estado do Ceará é a forte presença de institutos da iniciativa privada na gestão educacional e escolar, processo crescente, como assertam Vidal e Vieira (2016), que reproduzem nas escolas formas de pensar e fazer típicas do ambiente empresarial. Todas as esferas que constituem a sociabilidade humana sofrem os efeitos causados pelo cenário em que estamos inseridos e com a educação, não é diferente.

Cada vez mais, novas exigências e novos desafios são apresentados à escola, que é incumbida do papel social de formar cidadãos para enfrentar e superar tais exigências e desafios. Porém, não se pode esquecer que ela não é contemplada com condições suficientes para dar conta de um trabalho tão amplo. Assim, ao indivíduo que assume a premissa de trabalhar em educação, quer seja como gestor, professor ou quaisquer outras funções, é imprescindível o atendimento a essas demandas e tal trabalho só é possível mediante o conhecimento da realidade e a aquisição de competências e habilidades para acompanhar e enfrentar os desafios com os ajustes e mudanças que se fizerem necessários (LÜCK, 2009). Quando aqui nos referimos às exigências e aos desafios, relacionamos a necessidade de ruptura com práticas tidas como obsoletas, ferramentas ultrapassadas e metodologias que não correspondem aos interesses de sujeitos que, não sendo mais os mesmos, carecem de novos contatos com o conhecimento. No tocante à gestão, especificamente, convivemos ainda com uma gestão escolar que se pretende democrática, mas ainda é revestida por concepções e atuações com raízes fortemente tradicionais e impositivas. Desta forma, são demandadas competências e habilidades, como o domínio amplo da

cultura, a adoção de uma postura proativa diante da busca de estratégias pedagógicas e a abertura à construção de práticas educacionais participativas, em que o caráter democrático esteja presente de direito e de fato.

A gestão educacional, por sua vez, recebe tais demandas e delas muitas vezes não pode fugir, sobretudo porque os sistemas educacionais atuam com base nas normativas e nos marcos legais que orientam o seu trabalho pedagógico, impondo, aos entes federados, a implementação de ações, programas e projetos, verticalmente. De maneira mais específica, a gestão escolar cumpre com o que lhe é imposto sem, na maioria das vezes, poder, ao menos, refletir sobre os porquês, os para-quês, os como que caracterizam a sua atuação.

Sendo a educação um processo organizado, sistemático e intencional, bem como complexo, dinâmico e evolutivo, devemos admitir que ela consiste, sobretudo, em uma instância social de formação humana norteadas por fundamentos, princípios e diretrizes (LÜCK, 2009). Todos os elementos citados compõem o que convençamos chamar de política educacional, que, ao mesmo tempo em que funciona como uma bússola, também traz consigo as marcas dos conflitos, desejos e das problemáticas humanas, revelando-se como uma arena, onde convergem/divergem interesses, necessidades, desejos, tomadas de decisões. Mas, afinal, em que consiste a ideia de política educacional?

A tentativa de conceituar política educacional não pode ser tida como tarefa simples, haja vista que consiste em processo que permeia uma série de outros processos e conceitos, sendo carregada de intencionalidades. Há de se considerar, ainda, que ela apresenta relação de ambiguidade com o imaginário das pessoas: interfere em sua constituição, reproduzindo a ideologia vigente e, no contraponto, constitui-se e é resultante de tais processos, como pontua Martins (1994).

Situada historicamente, a política educacional não ocorre em lugar fixo e determinado e está intimamente relacionada a uma conjuntura. No que se refere às intencionalidades que revestem a política educativa, consideramos que elas podem ser claras e visíveis ou obscuras e camufladas, conforme assevera Martins (1994, p. 17). Entendemos, assim, que as políticas educacionais envolvem poder e, como tal, situam-se no campo de forças sociais, de disputas, de tomada de decisões, de confronto, de participação, de representação. Entendemos, ainda, que, como toda e qualquer política pública, as políticas educacionais podem ser oriundas do poder público ou de instituições da sociedade civil e, como tal, serão transformadas em práticas, materializando-se sob a forma de gestão. O termo gestão está associado ao ato de germinar, de fazer crescer, “[...] envolvendo, também, o ato de produzir [...]” (COSTA; LIMA, 2017).

Pode-se identificar uma diversidade de estudos, no Brasil e em outros recantos do mundo, desenvolvidos no mundo acadêmico, que se debruçam sobre a

gestão educacional e escolar, enfatizando distintos aspectos que as compõem. Desta forma,

a gestão escolar, como área de atuação, constitui-se [...] em um meio para a realização das finalidades, princípios, diretrizes e objetivos educacionais orientadores da promoção de ações educacionais com qualidade social, isto é, atendendo bem a toda a população, respeitando e considerando as diferenças de todos os seus alunos, promovendo o acesso e a construção do conhecimento a partir de práticas educacionais *participativas*, que fornecem condições para que o educando possa enfrentar criticamente os desafios de se tornar um cidadão atuante e transformador da realidade sociocultural e econômica vigente, e de dar continuidade permanente aos seus estudos (LÜCK, 2009, p. 23, grifo nosso).

O Brasil tem pautado a construção de suas políticas públicas, por meio dos seus programas, seus projetos e suas ações, sejam eles da área educacional ou não, na participação efetiva dos cidadãos, tomando como ponto de partida o viés democrático, conforme é destacado na citação anterior, onde grifamos o termo “participativas”. Tal fator ocasionou à escola a preocupação em atender às distintas demandas sociais que nela adentram e, neste sentido, a gestão democrática se apresentou e se apresenta como a possibilidade de ver na escola a representatividade de todos, nos processos decisórios que interferem em seu cotidiano, e a tomada de decisões que impactam a vida de todos os sujeitos que estão inseridos na comunidade escolar.

É imprescindível que tenhamos clareza que, embora os estudos conceituais acerca da gestão estejam bem avançados, muito ainda há que ser feito, na tentativa de superar os desafios que se apresentam na cotidianidade escolar, os quais atuam como empecilhos ao desejado trabalho pedagógico da escola. Lück pontua que:

uma forma de conceituar gestão é vê-la como um processo de mobilização de competência e da energia de pessoas coletivamente organizadas para que, por sua participação ativa e competente, promovam a realização, o mais plenamente possível, dos objetivos de sua unidade de trabalho, no caso, os objetivos educacionais (2009, p. 21).

Discorrendo sobre como a gestão está envolvida em tal processo, Lück acrescenta o que considera ser a gestão pedagógica:

[...] sua realização, porém, apenas se dá na medida em que todos e cada um dos profissionais que atuam na escola entendam e assumam esse papel como seu. Afinal, uma escola é uma organização social constituída e feita por pessoas. Esse processo, por certo, por sua *complexidade, dinâmica e abrangência*, demanda uma gestão específica que envolve a *articulação entre concepções, estratégias, métodos e conteúdos*, assim como demanda *esforços, recursos e ações*, com foco nos *resultados pretendidos*. Esse processo de articulação representa a gestão pedagógica (2009, p. 94, grifos nossos).

A autora chama a atenção para a premissa de que tudo o que conceitual ou atitudinalmente é desenvolvido pela escola diz respeito ao sentido pedagógico que é, inerentemente, atrelado à sua existência e atuação social. É nesse âmbito que Lück (2009) considera a gestão pedagógica como uma das dimensões da gestão mais relevantes e que mais contribuem para o entendimento do papel da escola e da educação na vida do indivíduo. De acordo com o que Lück (2009) considera, a gestão pedagógica, pela centralidade que assume, é uma dimensão de ponta, o que implica em dizer que todas as demais dimensões que a circundam devem subsidiá-la, apoiando-a e sustentando-a de modo a potencializar o trabalho educativo da escola.

É importante elucidar que, neste artigo, estamos tratando da ideia de política educacional em seu cerne, ou seja, debruçamo-nos sobre uma política e seus reflexos na realidade da escola, sendo necessário considerar ainda que se trata de uma política que ocorre somente em um estado da federação, Ceará, e, na abordagem deste trabalho, na realidade peculiar vivenciada pelas escolas profissionais, o que será desenvolvido nos próximos pontos da discussão.

Diretor de Turma e Educação Profissional: duas políticas em confluência no Sertão dos Inhamuns - Estado do Ceará

Antes de discorrermos sobre a cronologia do nosso objeto de estudo, torna-se importante falar sobre a política educacional do Estado do Ceará, de modo a situar os leitores deste artigo. O Diretor de Turma foi criado e implantado na gestão do então governador Cid Ferreira Gomes, entre os seus dois mandatos, que ocorreram de 2007 a 2010 e de 2011 a 2014. As gestões às quais nos referimos ficaram conhecidas por terem sido alvo de fortes expectativas da população do Estado, dada à imagem do político: “[...] jovem, arrojado e eficiente administrador [...] para impulsionar o ‘salto’ de desenvolvimento que o Ceará precisava dar para retomar o crescimento [...]” (LIMA, 2017, p. 41).

Vale destacar que nos documentos estratégicos do Estado do Ceará, no que concerne ao pensamento e plano de gestão construído a longo prazo, é explicitado que a unidade da federação norteia seu trabalho em todas as esferas com base na “gestão por resultados” e deixa claro ainda que valores gerenciais como eficácia, eficiência e efetividade devem ser considerados em todas as suas políticas públicas, em destaque para as educacionais (CEARÁ, 2014).

De acordo com a Lei nº: 13.875/2007, publicada no Diário Oficial do Estado, de 7 de fevereiro de 2007,

[...] a Gestão por Resultados como administração voltada para o cidadão, centrada notadamente nas áreas finalísticas, objetivando padrões ótimos de eficiência, eficácia e efetividade, contínua e sistematicamente avaliada e

reordenada às necessidades sociais, fornecendo concretos mecanismos de informação gerencial (CEARÁ, 2007, p. 3).

Neste cenário, com a historicidade e as características citadas anteriormente, o ano de 2008 marca a implantação, neste estado, Projeto Professor Diretor de Turma. Conforme é possível verificar, nos documentos que embasam a sua criação e funcionamento (CEARÁ, 2010; 2014), trata-se de uma política, efetivada na forma de um projeto de governo, voltada à construção de uma escola com seu trabalho educativo pautado no binômio razão-emoção, desmassificando as relações de ensino e aprendizagem travadas no espaço escolar e primando pela articulação entre os sujeitos que formam a comunidade escolar (gestores, professores, pais, responsáveis e alunos) e entorno.

A origem do projeto, no Brasil, remete ao XVIII Encontro da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), na Seção do Ceará, promovido em 2007, quando a Prof.^a Dr.^a Maria Luisa Barbosa Chaves, que conhecia a experiência das escolas portuguesas, mediou a presença da Prof.^a Haidé Eunice Gonçalves Ferreira Leite no evento (LIMA, 2014). A convidada apresentou, na programação, um relato das práticas pedagógicas desencadeadas no aludido país europeu. A audiência a este momento impulsionou profissionais da Secretaria da Educação Básica do Estado do Ceará (SEDUC) e gestores escolares das cidades de Canindé, Eusébio e Madalena a experimentarem um projeto piloto, especificamente em três unidades escolares, sendo monitorados continuamente (CEARÁ, 2010; COSTA, 2017, 2019; LIMA, 2017).

A política de que estamos tratando surgiu no mesmo cenário em que situamos ações de impacto da SEDUC, como: ampliação da atuação da Superintendência Escolar e implantação da Política Estadual de Fortalecimento da Educação Profissional. Tais ações resultaram na implantação do PPDT em 25 escolas profissionais, em 2008. Nos anos seguintes, verificamos expansão gradativa de sua implantação nas escolas estaduais, mediante adesão (CEARÁ, 2014).

O projeto conta, dessa forma, com uma década de história no Estado do Ceará, única unidade da federação brasileira a contar com seus feitos, em escolas dos distintos tipos que compõem as categorias de escolas cearenses (regulares, profissionais ou em tempo integral). O Diretor de Turma, genuinamente cearense, apresenta particularidades e algumas aproximações com a política portuguesa que serviu de inspiração à política pública educacional desenhada no Estado. Importa, ainda, perceber que essa política de governo articula objetivos estratégicos a ações empíricas que se refletem no cotidiano escolar, conforme pontuam Costa, Costa e Magalhães Júnior (2018) e Costa (2019).

O Diretor de Turma é, como define Costa (2019), um professor da turma que, além de lecionar sua área/disciplina de formação, também exerce o cargo de “Diretor de Turma”, sendo responsável pela aproximação entre os sujeitos que formam a

comunidade escolar, pela promoção de um clima favorável à aprendizagem e, também, pela aproximação e abertura às famílias.

Importa, tendo em vista o conhecimento da amplitude do projeto no Estado do Ceará ao longo de uma década de existência (2008 a 2018), conhecer sua série histórica contida na Tabela 1:

Tabela 1: Série Histórica do PPDT 2008-2018

Ano	Número de escolas no Ceará	EEEPs	Escolas regulares	Total de escolas com o PPDT	%	Número de turmas	PDTs
2008	626	25	-	25	4%	93	93
2009	639	51	-	51	8%	264	264
2010	642	59	444	503	78%	3040	2818
2011	672	67	463	530	79%	4918	4661
2012	690	92	451	543	79%	5637	4885
2013	687	97	470	567	83%	6204	5574
2014	690	102	497	599	87%	6767	6275
2015	705	112	510	622	88%	7514	6777
2016	709	115	499	614	87%	6826	4510
2017	718	118	505	623	87%	5772	5527
2018	722	119	507	626	86,7%	6551	6129

Fonte: Coordenação Estadual do PPDT/SEDUC (2018).

A Tabela 1 demonstra que o projeto teve adesão crescente com o passar dos anos, o que lhe conferiu visibilidade e garantiu sua efetiva presença na grande maioria das escolas do Ceará. Ressalte-se que, atualmente, nas Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEPs) e nas de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTI), ele funciona em todas as turmas e, portanto, só é passível de adesão pelas escolas regulares de tempo parcial. Mesmo se tratando de uma política de governo, o projeto tem se mantido no pensamento estratégico da SEDUC por três gestões seguidas. No ano de 2018, a Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE 15), entidade regional da SEDUC no Sertão dos Inhamuns, apresenta o seguinte demonstrativo do projeto (Tabela 2):

Tabela 2: Demonstrativo do PPDT na CREDE 15 em 2018

Nº de escolas com o PPDT			Nº total de escolas com o PPDT	Nº de turmas com o PPDT	Nº de PDTs	Média do nº de alunos atendidos pelo PPDT x 35 alunos	Nº de coord. escolares que acompanham o PPDT
EEMTI	EEEP	REGULARES					
02	02	07	11	122	112	4935	12

Fonte: Coordenação Regional do PPDT/CREDE 15 (2018).

A exemplo do que ocorreu nas demais regionais da SEDUC, na CREDE 15, o PPDT foi implantado no ano de 2008, na EEEP 1, situada no município-sede, X. Funcionou em prédio provisório desde a implantação até o ano de 2012, quando teve seu prédio “padrão MEC” inaugurado. Também neste mesmo ano foi inaugurada a EEEP 2, na cidade Y, já em prédio próprio construído no mesmo padrão exigido às escolas profissionais.

No que concerne à criação e ao fortalecimento da Educação Profissional no Estado do Ceará, hoje tida como a principal política educacional estadual relacionada ao Ensino Médio, entendemos que se trata de um conjunto de ações surgidas a partir do Programa Brasil Profissionalizado, do Ministério da Educação (MEC), que destinou insumos e recursos aos estados de modo “[...] a promover um ensino de excelência na rede pública estadual [...]” (VIDAL; VIEIRA, 2016, p. 56).

No Ceará, as escolas profissionais começaram a funcionar de duas formas: algumas em prédios já construídos e adaptados, outras construídas de acordo com o “padrão MEC”, como sinalizam Vidal e Vieira (2016, p. 56). No tocante ao seu trabalho pedagógico, constituíram-se como ofertantes de Ensino Médio integrado e integral. Os alunos possuem matrícula única e permanecem por nove horas diárias na escola, fazendo jus a duas vertentes quando egressam: mercado de trabalho e inserção na universidade.

Vale ressaltar que, ao estar na escola o dia inteiro, os alunos têm contato com um currículo organizado em três bases: a *parte comum*, que diz respeito às disciplinas obrigatórias, de acordo com a legislação educacional e as diretrizes operacionais vigentes; a *base técnica*, por meio da qual têm contato com os conteúdos inerentes aos cursos técnicos escolhidos e a *parte diversificada*, composta por disciplinas atreladas à formação do ser e voltadas à construção de sua profissionalidade.

O parâmetro de educação profissional implantado e em funcionamento no Ceará é baseado em dois modelos de gestão adotados em outros contextos e que serviram, e servem, de referência no país: a filosofia de gestão da Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE) e o Centro de Ensino Experimental (PROCENTRO), de Pernambuco, como vemos em Costa (2019).

Entendemos que os dois modelos de gestão, citados no parágrafo anterior, apresentam influência na política cearense de fortalecimento da educação profissional e, como tal, seus efeitos são visíveis nas escolas profissionais cearenses, em seu recente momento histórico, principalmente no que se refere à preparação do indivíduo nos sentidos cognitivo, para o mercado de trabalho e para a vida.

As seleções específicas para assunção dos cargos de gestores e professores e de alunos, encarregam-se de fazer da realidade das escolas profissionais um cenário favorável ao trabalho educativo. Isso repercute nos resultados de aprendizagem e indicadores educacionais, que verificamos serem bem superiores aos que as

unidades regulares demonstram, nas avaliações internas e externas, e outros insumos (acesso de boa qualidade, desempenho, melhores condições físicas, jornada em tempo integral, dentre outros) dos quais tais escolas dispõem.

Os achados da pesquisa

Assumindo centralidade no texto, esta seção consiste na discussão dos resultados da pesquisa, os quais responderam às inquietações formuladas e aos objetivos pretendidos na investigação. Para tanto, organizamos o texto em dois itens: o primeiro, no qual definimos a metodologia adotada, e o segundo, que, por sua vez, traz à tona os achados da pesquisa em si, discutidos com base nas narrativas das professoras investigadas e nas obras dos autores e autoras que embasam teoricamente o trabalho de dissertação de mestrado que serviu de base para este texto.

a) Percurso metodológico

A pesquisa foi realizada a partir dos pressupostos do paradigma fenomenológico, compreendendo que este enfatiza “o estudo das experiências vividas de cada um e a experiência humana com ênfase nos sentidos, interpretações, atividades e interações pessoais” (MOREIRA, 2004, p. 46).

A abordagem do estudo é qualitativa, no intuito de perceber com clareza o contexto da prática social dos sujeitos envolvidos no problema, compreendendo “[...] o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações [...]” (MINAYO; GOMES, 2015, pp. 21-22). As relações, em nosso estudo, compreendem desde as que as professoras apresentam com a gestão pedagógica do objeto da investigação às que elas estabelecem, consciente ou mais intuitivamente, com a política educacional do Diretor de Turma em si.

O delineamento adotado na pesquisa é o estudo de caso, do tipo múltiplo, considerando que nos ativemos a um aprofundamento da questão investigada, no intuito de identificar particularidades em um contexto específico em que o problema se situa. Há, também, nesta investigação, nuances de pesquisa observacional. A respeito do estudo de caso, Gil pondera que ele “[...] consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento [...]” (GIL, 2010, p. 37).

Como a pesquisa tem abrangência regional, alcançando a totalidade de escolas profissionais da mesorregião do Sertão dos Inhamuns, os *loci* da pesquisa são a EEEP 1 e a EEEP 2, escolas de Ensino Médio que funcionam sob a jurisdição da CREDE 15.

Como em pesquisa qualitativa é preciso definir critérios qualitativos de elegibilidade dos sujeitos a serem investigados, adotamos, como *critérios de inclusão*: professores de ambos os gêneros, idade entre 20 a 60 anos, tempo de experiência como Diretor de Turma superior a quatro anos na escola em que está lotado, ininterruptibilidade de suas experiências em direção de turma desde que começou a exercer tal função e a concordância na participação. No que tange aos *critérios de exclusão*, consideramos: a existência da possibilidade de saída do profissional da unidade escolar ou modificação substancial de sua lotação funcional; o não comparecimento às entrevistas e aulas que integram o projeto, por três tentativas de agendamento, sem motivo comprovadamente sério; e a retirada a qualquer momento da pesquisa dos termos assinados pelos sujeitos, rompendo com o compromisso de contribuir com a pesquisa, ou seja, a discordância em participar. São *critérios, ainda, de não inclusão*: a ausência de identificação com a função de “Diretor de Turma” e a comprovada impossibilidade de participação decorrente de problema de saúde tido como grave.

Após contato com a direção e análise situacional de todos os profissionais das escolas que atuam como Diretores de Turma (DT), em observância aos critérios acima descritos, foram definidas, em cada escola três professoras, como respondentes da pesquisa.

Para a coleta dos dados, utilizamos a técnica da entrevista semiestruturada (GIL, 2014) com os sujeitos da pesquisa, visando apreender suas concepções acerca das interferências do Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT) na gestão pedagógica das escolas profissionais dos Inhamuns. As visitas às escolas, na etapa de coleta de dados, duraram cerca de dois meses, respeitando o calendário letivo, em especial, os horários em que os respondentes tinham disponibilidade de tempo.

A interpretação dos dados foi realizada com base no procedimento sobre o qual discorrem Minayo e Gomes (2015, p. 81-92), a saber: análise de conteúdo. Conforme sinalizam as autoras, citando Bauer, “no divisor quantidade/qualidade das ciências sociais, a análise de conteúdo é uma técnica híbrida que pode mediar esta improdutiva discussão sobre virtudes e métodos” (BAUER, 2002 *apud* MINAYO; GOMES, 2015, p. 83).

A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual do Ceará (UECE), por intermédio da Plataforma Brasil, que conferiu parecer favorável quanto aos seus aspectos éticos e metodológicos, com o Parecer Consubstanciado do CEP/UECE nº: 3.001.216, datado de 05 de novembro de 2018. Somente após aprovação formal e mediante assinatura dos documentos necessários, por todos os sujeitos respondentes da pesquisa, adentramos o campo.

b) O Diretor de Turma e a gestão pedagógica das escolas profissionais sob as lentes das Diretoras de Turma

Em conformidade com os procedimentos éticos adotados quando da escrita do projeto de pesquisa e submissão ao CEP/UECE, consta a garantia do anonimato dos sujeitos da pesquisa. Dessa forma, codificamos as escolas-*loci*, da seguinte forma: EEEP 1 (EP 1) e EEEP 2 (EP 2). Com relação às docentes Diretoras de Turma, foram designadas de modo a identificar a função que exercem, a saber: Diretora de Turma (DT), seguida de numeração crescente, como no exemplo: Diretora de Turma 1 (DT 1). Para fazer uma menção o mais completa possível, a designação da professora Diretora de Turma sempre estará acompanhada da codificação da escola-lócus da seguinte forma: DT 2 - EP 1.

As professoras investigadas atendem todos os critérios de inclusão estipulados na metodologia, possuem formação superior nas disciplinas que lecionam e participam de cursos de formação continuada por sua iniciativa e ofertados pela SEDUC.

Ao aplicarmos a entrevista, procuramos, inicialmente, compreender qual a concepção de gestão pedagógica apresentada por cada uma das Diretoras de Turma respondentes. As falas ilustram aspectos que estão inseridos na conceituação que ampara este trabalho e trazem à tona uma vasta miríade de reflexões:

na minha opinião, a gestão pedagógica é o coração da escola. Sem a gestão pedagógica, as coisas não fluem dentro da escola porque é núcleo gestor junto com os professores (faz gesto de união com as mãos). [...] Se não houver uma organização, uma preparação, uma elaboração, traçar um plano do que é que vai ser feito... se eles não estiverem falando a mesma língua, [...] isso reflete negativamente na aprendizagem dos alunos (DT 3 – EP 1).

[...] ela é a parte de [...] de toda a gestão da escola, de todo o funcionamento da escola. Trabalha mais diretamente com a aprendizagem do aluno, com aquilo que tiver voltado de atividade em relação ao aluno. É ligada ao objetivo principal da escola e está relacionada ao que ele precisa. [...] (DT 2 – EP 2).

As professoras, cujos depoimentos foram destacados acima, compreendem que a gestão pedagógica é a mola propulsora da função social da escola e, decorrente desta compreensão, mencionam aspectos conceituais que não podem ser desconsiderados, ao falarmos da instituição escolar, como a premissa de que uma gestão pedagógica amparada na gestão democrática é fundamental para a garantia da aprendizagem dos alunos.

No que concerne ao conceito de gestão pedagógica, Lück afirma que:

[...] é, de todas as dimensões da gestão escolar, a mais importante, pois está mais diretamente envolvida com o foco da escola que é o de promover aprendizagem e formação dos alunos, conforme apontado anteriormente. Constitui-se como a dimensão para a qual todas as demais convergem, uma

vez que esta se refere ao foco principal do ensino que é a atuação sistemática e intencional de promover a formação e a aprendizagem dos alunos [...] (LÜCK, 2009, p. 95).

De acordo com a autora, a gestão pedagógica consiste numa “dimensão de ponta”, haja vista que é apoiada e sustentada pelas demais dimensões. Esta ressalva, feita por Lück (2009), faz todo sentido quando compreendemos que muitas práticas educacionais desconhecem a centralidade do pedagógico, tendendo a simplificar sua real importância e centralizar outras dimensões, tais como a gestão administrativo-financeira e a gestão de pessoas. Este equívoco tende a reforçar práticas educacionais excessivamente técnicas ou meramente pragmáticas.

É sabido que o processo de desenvolvimento profissional docente é inacabado e, como tal, com os professores Diretores de Turma não é diferente. Na tentativa de conhecer como as Diretoras de Turma respondentes da pesquisa se construíram como DT, foi solicitado a elas que discorressem sobre suas trajetórias. A narrativa de uma das docentes foi a seguinte:

o início, para mim, foi muito difícil. Eu tinha acabado de sair da faculdade e a gente lá não aprende como dar [sic] aula, a gente aprende a teoria e, quando eu cheguei, que me foi repassado que eu ia ser Diretora de Turma, foi dito o que era que a gente tinha que fazer, burocraticamente. Para mim era muito bom: eu preenchia tudo, sempre fui muito boa de preencher relatórios, preencher documentos, mas a parte pedagógica me foi repassada mesmo através da coordenadora que, na época, foi muito boa comigo, me acompanhou em todos os momentos, repassou o que era que eu tinha que fazer, principalmente na articulação da escola com os pais. Foi muito importante esse momento porque eu peguei [sic] uma turma muito boa, com quem aprendi muito [...] quando a gente veio para a Profissionalizante, como tinham poucas salas, eram muitos professores para poucas turmas, então, eu passei um tempo sem ser Diretora de Turma. Depois, iniciei com uma turma de Agronegócios. A gente passou três anos como Diretora de Turma e era uma sala bastante complicada [...] Hoje, estou já com outra turma de Agronegócios que está no segundo ano, e eles têm mudado muito. [...] O Diretor de Turma veio para me modificar como ser humano [...] (DT 1 – EP 1).

A Diretora de Turma pontua que se deparou com tal missão logo que concluiu sua graduação e, desta forma, não contou com formação específica para o exercício da direção de turma de modo mais consciente. A trajetória, composta pela vivência de variados ciclos acompanhando turmas possibilitou à docente o aprendizado da função e a sua melhoria como educadora, como demonstrado em suas palavras.

O aprender a ser Diretor de Turma é, nesse sentido, um desafio com o qual todas as professoras se depararam e, conforme os depoimentos que forneceram, implicou em dificuldades. As seis professoras Diretoras de Turma afirmaram que não contaram com formação específica em direção de turma, no início, mas aprenderam na prática, no fazer cotidiano, com o auxílio de coordenadores pedagógicos

responsáveis pela gestão do PPDT. Em suas falas, as DT acrescentaram que tiveram contato posterior com as práticas pedagógicas do projeto, por meio de cursos de formação continuada ofertados pontualmente pela CREDE 15, sendo estes predominantemente instrumentais, ou seja, ações formativas que preconizavam a aprendizagem, pelos professores, de instrumentais e protocolos do Sistema Integrado de Gestão Escolar (SIGE), ferramenta eletrônica de gestão educacional do Estado do Ceará. Tal ferramenta conta com uma aba do projeto, conhecida como SIGE PPDT, usada por todos os profissionais envolvidos nesta política educacional para o acompanhamento da aprendizagem e do desenvolvimento dos alunos. As professoras DT 1 – EP 1, DT 2 – EP 2 e DT 3 – EP 2 mencionaram as recentes formações alusivas ao trabalho com as competências socioemocionais, uma política educacional cearense que, atualmente, apresenta confluência com as políticas do Diretor de Turma e da educação profissional.

No que se refere às *contribuições positivas* (fortes) e *aspectos negativos* (fracos) relativos à dinâmica das unidades escolares em que estão inseridas, as Diretoras de Turma são bem firmes em suas falas. No primeiro grupo, as docentes citam: articulação com os pais, apoio do núcleo gestor, intervenções para equacionar dificuldades de aprendizagem e problemas disciplinares, aproximação com o alunado e solução de problemas em sala de aula. Como fatores negativos, foram enumerados: trabalho descontínuo/frágil com as competências socioemocionais, recusa à funcionalidade de alguns instrumentais e protocolos do Dossiê de Turma¹ e fragilidade na formação para lidar com a amplitude de problemas vividos pelas turmas.

As Diretoras de Turma investigadas citaram, como questionáveis, na organicidade do projeto, os seguintes aspectos: quanto às escolas, todas declararam contar com suporte pedagógico adequado para o exercício da função; porém, veem na SEDUC, através da entidade regional CREDE 15, a necessidade de rever alguns aspectos como: resumir e redimensionar os instrumentais a serem preenchidos no SIGE PPDT, com vistas a que eles se tornem mais palpáveis e funcionais; disponibilizar tempo adequado ao exercício da função, com amparo legal, e adequar melhor o trabalho com as competências socioemocionais. Conforme depoimento de uma professora, “[...] o tempo em que estamos preenchendo instrumentais que poderiam migrar de outras abas do SIGE, poderíamos estar investindo na gestão pedagógica da turma em si, na essência do projeto” (DT 2 – EP 2).

Segundo Salgueiro (2010, p. 31), “[...] constata-se uma evidente dissonância entre o discurso oficial sobre a relevância desta estrutura pedagógica intermédia e as

¹ O Dossiê de Turma consiste em uma espécie de Portfólio, onde são preenchidos, alimentados e arquivados instrumentais e protocolos de acompanhamento de todos os alunos que formam a turma. Trata-se de um instrumento de gestão pedagógica que deve ser utilizado pelos professores Diretores de Turma, demais professores da turma e membros da equipe gestora da escola. Para um maior detalhamento, indicamos a leitura de Costa (2019).

condições efectivas para o seu desempenho”. A citação, mesmo advinda de um autor português, apresenta relação com o que se verifica nas pesquisas realizadas por pesquisadores e pesquisadoras do Brasil, tais como Costa (2019) e Lima (2017), as quais apontam a existência de condições insuficientes ao exercício da função de Diretor de Turma. Desempenhar esta função é um fazer complexo e, “[...] requer formação contínua, pesquisa e envolvimento para o alcance das condições de trabalho [...] O professor diretor de turma precisa de apoio, valorização e um clima salutar [...]” (LEITE, 2015, p. 62).

O clima salutar a que Leite (2015) se refere envolve, justamente, as condições de trabalho e as relações que o Diretor de Turma estabelece com a comunidade escolar. Nesta tônica, questionamos as Diretoras de Turma, em um exercício de projeção, sobre como elas conceberiam a escola profissional sem a implantação/funcionamento do Diretor de Turma. Todas as respondentes demonstraram discordância com essa possibilidade, acrescentando que: “[...] eu mudei como pessoa e profissional graças à minha atuação como DT [...] seria um retrocesso [...] o núcleo gestor não daria conta de gerir uma escola como essa” (DT 1 – EP 1). Na fala de outra professora: “[...] eu não consigo nem imaginar uma quebra como essa” (DT 2 – EP 1), depoimento proferido com certa emoção, denotada pelo seu tom de voz. É possível, ainda, encontrar, no relato de uma Diretora de Turma uma leitura vasta desta projeção:

olhe, eu já fui professora antes do Projeto Diretor de Turma e sou agora depois. Eu posso falar com propriedade sobre isso. O projeto tem uma contribuição enorme para os nossos alunos, para o andamento das nossas turmas, para a escola como um todo. Seria uma perda muito grande dada toda a importância, o acompanhamento mais de perto, de você desmassificar mesmo, de estar diretamente com aquela turma, intencionalmente olhando para cada aluno [...]. (DT 2 – EP 2).

Considerando que as relações estabelecidas no seio escolar são essenciais ao bom desempenho na direção de turma, questionamos as respondentes sobre como elas visualizam sua relação com os membros do núcleo gestor da escola. As seis professoras declararam considerar positiva tal relação e que recebem o apoio adequado ao seu trabalho cotidiano, mencionando, inclusive, que têm clareza da função formativa dos coordenadores pedagógicos. No que concerne à relação com os demais professores, elas afirmam que já houve um distanciamento considerável, mas, hoje, a grande maioria vê no Diretor ou Diretora de Turma a figura de uma parceria.

O Projeto Professor Diretor de Turma é uma política inserida na Política Educacional do Estado do Ceará a uma década, que só faz sentido se compreendida na esteira de uma gestão pedagógica significativa, situada em um cenário em que, ao se cruzar com outras políticas educacionais, como a da educação profissional e a

do desenvolvimento das competências socioemocionais, caminha rumo ao crescimento educacional do Estado. Como tal, volta-se à melhoria da qualidade do ensino, como se verifica em Leite (2015), Lima (2017) e Costa, Costa e Magalhães Júnior (2018).

Considerações Finais

A discussão efetivada ao início de nosso trabalho, acerca da conceituação de políticas educacionais, foi feita tendo como intenção leva à compreensão de que as políticas, em seu ciclo de existência, exercem seus maiores efeitos, justamente, no espaço da escola, ambiente onde coexistem forças, interesses e motivações distintas, constituindo-se numa arena em que o ensino e a aprendizagem não devem ser negligenciados.

A existência de políticas que trazem em seu bojo a prerrogativa de desmassificar o ensino, de auxiliar a gestão escolar no trabalho pedagógico da escola carecem atenção, sobretudo, no sentido de enxergarmos suas intenções e se estas estão explícitas ou camufladas nos marcos legais ou na prática cotidiana. Assim, desvelar o teor das políticas educacionais no cenário atual, é tarefa que não somente estudiosos/acadêmicos devem assumir, mas que deve, também, permear as curiosidades reflexivas dos sujeitos que formam a escola.

Este artigo traz à tona dados empíricos coletados em uma realidade específica, a das escolas profissionais do Estado do Ceará, olhadas a partir de uma pesquisa que toma como objeto um dos projetos que mais tem visibilidade em seu trabalho pedagógico: o Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT), que funciona no Estado há mais de uma década e tem sido investigado em distintas instituições de ensino superior do país.

O Ceará, por meio de suas políticas públicas, tem se destacado no território nacional brasileiro, como confirmam as pesquisas de Leite (2015), Lima (2017) e Costa (2019), por implementar um trabalho sério, composto por programas e projetos que repercutem na educação de maneira decisiva, assumindo muitas vezes uma postura pioneira e original.

De projeto piloto em algumas escolas do estado à política educacional implementada em praticamente todas as escolas estaduais, categorizadas como regulares, em tempo integral ou profissionais, o PPDT é, na atualidade, uma política que compõe o pensamento estratégico da SEDUC, atuando em suas linhas de frente: melhoria da aprendizagem e redução da infrequência e do abandono escolar.

A coleta e análise dos dados permitiram-nos entender que a política educacional conhecida como PPDT, no cenário sobre o qual nos debruçamos, não pode ser entendida sem se considerar sua confluência com outras duas políticas educacionais: a da educação profissional e a do desenvolvimento de competências

socioemocionais, sob pena de se proceder a um estudo que desconheça a configuração concreta do projeto.

O “Diretor de Turma” parece contribuir para a melhoria da gestão pedagógica das escolas profissionais, conforme os achados da pesquisa, ao desmassificar o ensino e a atenção aos alunos, embora tenham sido identificadas limitações, como: a disparidade entre o tempo formal destinado à função e o volume de afazeres que as práticas pedagógicas demandam, no SIGE ESCOLA e no cotidiano, e o trabalho ainda imaturo com as competências socioemocionais, encaradas positivamente pelas Diretoras de Turma, mas abordadas ainda de forma pouco plausível por parte da SEDUC.

A ideia de desmassificação é aqui fortalecida pela presença incisiva, intencional e sistemática do Professor Diretor de Turma que acompanha o aluno em todos os aspectos que compõem sua integralidade na escola: cognitivo, comportamental, social, etc.

Mesmo com a identificação de todas as dificuldades, também foram sinalizados aspectos positivos no trabalho com o Projeto Professor Diretor de Turma na escola, segundo as entrevistadas: acompanhamento positivo e sistemático do projeto pela Coordenadora Escolar, responsável pelo projeto em cada uma das escolas; participação qualificada da maioria dos membros do Conselho de Turma nas reuniões bimestrais e empenho das professoras investigadas quanto à sua missão. Elas apresentam visões críticas sobre o seu trabalho e o da escola como um todo, bem como sentem a necessidade de aprender mais sobre o projeto e o que o reveste.

Conforme os dados obtidos na pesquisa que deu origem a este artigo, é possível inferir que o Projeto Professor Diretor de Turma faz jus ao modelo de gestão administrativa adotado pelo Estado, desde momentos históricos anteriores, a saber: gestão por resultados, incentivando a alta produtividade do professor sem algumas condições indispensáveis, como tempo e formação adequada, o que implica na intensificação do trabalho docente, quer do professor que atua como Diretor de Turma, quer dos professores que estão vivenciando experiências como técnicos que dão suporte ao projeto nas entidades regionais da SEDUC, assim como na própria sede da pasta estadual citada.

Referências

BRANCO, Carolina Silva Castelo; MAGALHÃES JR., Antonio Germano. Política de ensino profissionalizante do governo do estado do Ceará (2008-2013). *Conhecer*, Fortaleza, n. 13, pp. 32-49, 2015.

CEARÁ. Governo do Estado do Ceará. *Lei nº: 13.875/2007*. Diário Oficial do Estado, de 7 de fevereiro de 2007. Fortaleza, série 2, ano X, n. 27, 7 fev. 2007.

CEARÁ. Governo do Estado do Ceará. Secretaria da Educação do Estado do Ceará. *Chamada Pública para Adesão ao Projeto Professor Diretor de Turma*. Fortaleza, 2010. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2010/01/diretordeturma.pdf>. Acesso em: 08 fev. 2019.

CEARÁ. Governo do Estado do Ceará. *Pensamento Estratégico*. Disponível em: <http://www.seduc.ce.gov.br/index.php/institucional/identidade-organizacional/pensamentoestrategico>. Acesso em: 10 out. 2014.

COSTA, Gilmar Pereira. *O Projeto Professor Diretor de Turma e seus impactos na gestão de sala de aula: um estudo de caso na EEEP Monsenhor Odorico de Andrade, em Tauá (CE)*. 2017. 110f. Monografia (Especialização em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica) – Universidade Estadual Vale do Acaraú, Sobral, 2017.

CEARÁ. Governo do Estado do Ceará. *O Projeto Professor Diretor de Turma e a gestão pedagógica das escolas estaduais de educação profissional do Sertão dos Inhamuns*. 2019. 157f. Dissertação (Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas) – Centro de Estudos Sociais Aplicados, Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2019.

COSTA, Gilmar Pereira; COSTA, Antônia Rafaela da Cruz; MAGALHÃES JÚNIOR, Antonio Germano. O Projeto Professor Diretor de Turma nas escolas de educação profissional do Sertão dos Inhamuns cearense à luz das ideias de Pierre Bourdieu. In: LOPES, Fátima Maria Nobre; OLIVEIRA, Danielle Rodrigues de; CASTRO, Mayara Alves de; SILVA FILHO, Adauto Lopes da (Orgs.). *Temas de Filosofia e História da Educação: bases teóricas e relatos experienciais*. Curitiba: CRV, 2018. 274 p.

COSTA, Gilmar Pereira; LIMA, Diva. Os impactos do Projeto Professor Diretor de Turma na gestão de sala de aula: um estudo de caso na EEEP Monsenhor Odorico de Andrade, em Tauá (CE). *Revista DoCEntes*, Fortaleza, v. 2, n. 4, pp. 46-56, dez. 2017.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010. 184 p.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas da pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2014. 200 p.

LEITE, Haidé Eunice Gonçalves Ferreira. *As funções do Diretor de Turma na escola portuguesa e o seu papel no incremento da convivência*. Disponível em: http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/169.pdf. Acesso em: 13 jul. 2016.

LEITE, Maria Cleide da Silva Ribeiro. *A formação contínua do Professor Diretor de Turma no contexto das reformas do Ensino Médio*. 2015. 215f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2015.

LIMA, Vagna Brito de. Professor Diretor de Turma: uma experiência educacional brasileira inspirada na educação portuguesa. *Espaço do Currículo*, v. 7, n. 2, p.326-335, maio-ago. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/rec.2014.v7n2.326335>. Acesso em: 13 jul. 2016.

LIMA, Vagna Brito de. *Professor Diretor de Turma: um estudo entre Brasil e Portugal acerca de uma política educativa do estado do Ceará*. 2017. 252f. Tese (Doutorado Acadêmico em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

LÜCK, Heloísa. *Dimensões de gestão escolar e suas competências*. Curitiba: Positivo, 2009. 144 p.

MARTINS, Clélia. *O que é política educacional*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. 75 p.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.); GOMES, Suely Ferreira Deslandes Romeu. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 34. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. 96 p.

MOREIRA, Daniel Augusto. *O método fenomenológico na pesquisa*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004. 152 p.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Alexandre William Barbosa; CLEMENTINO, Ana Maria. A Nova Gestão Pública no contexto escolar e os dilemas dos(as) diretores(as). *RBPAAE*, v. 33, n. 3, pp. 707-726, set.-dez. 2017.

ROLDÃO, Maria do Céu. O Diretor de Turma e a gestão curricular. In: Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora (CIEP). *Cadernos de Organização e Administração Educacional: A Turma como Unidade de Análise*. Portugal: CIEP, 2007. 80 p.

SALGUEIRO, António Rijo. *O director de turma como gestor do projecto curricular: Um estudo de caso*. 2010. 177f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) - Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2010.

SECCHI, Leonardo. *Políticas públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos*. 2. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2016. 133 p.

VIDAL, Eloísa Maia; VIEIRA, Sofia Lerche. (Orgs.). *Políticas de Ensino Médio no Ceará: escola, juventude e território*. Fortaleza: CENPEC, 2016. 186 p.

VIEIRA, Sofia Lerche. Política(s) e Gestão da Educação Básica: revisitando conceitos simples. *RBPAAE*, v. 23, n. 1, pp. 53-69, jan./abr. 2007.

Recebido em: 25/08/2019.

Aceito em: 28/08/2020.

Gilmar Pereira Costa

Doutorando em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Mestrado em Planejamento e Políticas Públicas pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professor efetivo da Rede Estadual de Ensino do Ceará. Pesquisa sobre gestão educacional e escolar, políticas públicas e políticas educacionais. Contato: gpc_pedcult@hotmail.com

Antonio Germano Magalhães Júnior

Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Ceará. Professor da UECE e Avaliador *ad hoc* do MEC/INEP e Conselho de Educação do Estado do Ceará. Pesquisa sobre história da educação brasileira, avaliação e educação a distância. Contato: germano.junior@uece.br

Stânia Nágila Vasconcelos Carneiro

Doutorado em Educação pela Universidad Del Norte, título revalidado pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora aposentada da UECE. Atualmente é Coordenadora do Setor de Publicações do Centro Universitário Católica de Quixadá (UNICATÓLICA). Desenvolve estudos ligados ao ensino da leitura. Contato: stanagila@hotmail.com

Sérgio Horta Mattos

Doutorado em Agronomia/Fitotecnia pela UFC. Professor aposentado da UFC. Atualmente é Professor do Centro Universitário Católica de Quixadá (UNICATÓLICA). Contato: horta@ufc.br