UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

ALBERTO FILHO MACIEL MAIA

AVALIAÇÃO DAS CONTRIBUIÇÕES DO PROJETO PROFESSOR DIRETOR DE TURMA (PPDT) PARA A QUALIDADE DE ENSINO NAS ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DE ENSINO MÉDIO DE FORTALEZA

FORTALEZA
2018

ALBERTO FILHO MACIEL MAIA

AVALIAÇÃO DAS CONTRIBUIÇÕES DO PROJETO PROFESSOR DIRETOR DE TURMA (PPDT) PARA A QUALIDADE DE ENSINO NAS ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DE ENSINO MÉDIO DE FORTALEZA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, como requisito à obtenção do título de Doutora em Educação. Área de concentração: Educação Brasileira.

Orientador: Prof. Dr. Nicolino Trompieri Filho.

FORTALEZA

2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

M184a Maia, Alberto Filho Maciel.
Avaliação das contribuições do Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT) para a qualidade de ensino nas escolas públicas estaduais de ensino médio de Fortaleza / Alberto Filho Maciel Maia. – 2018.
220 f. : il. color.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2018.
Orientação: Prof. Dr. Nicolino Trompieri Filho.

1. Avaliação Educacional. 2. Eficácia Escolar. 3. Pesquisa Qualiquantitativa. 4. Projeto Professor Diretor de Turma. I. Título.

CDD 370

ALBERTO FILHO MACIEL MAIA

AVALIAÇÃO DAS CONTRIBUIÇÕES DO PROJETO PROFESSOR DIRETOR DE TURMA (PPDT) PARA A QUALIDADE DE ENSINO NAS ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DE ENSINO MÉDIO DE FORTALEZA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, como requisito à obtenção do título de Doutora em Educação. Área de concentração: Educação Brasileira.

Aprovada em: 28/03/2018.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Nicolino Trompieri Filho (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Adriana Eufrasio Braga
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Francisco Ari de Andrade
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Jose Airton de Freitas Pontes Junior
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Profa. Dra. Wirla Risany Lima Carvalho
Universidade Federal do Piauí (UFPI)

EM ALGUM CANTO

Alberto Maciel

Em algum canto
Haviam
Uma foto de Romeu sem Julieta
Um piano que ninguém tocava
Um antigo carro de funerária estacionado
Um pequeno coreto de praça
Uma pequena quadra
Dois bancos de um antigo bonde
Vários bancos e mesas de alvenaria
Outros nomes nas portas dos gabinetes
Mais árvores e flores
Em algum canto
Haviam
As fumaças de vários cigarros
Os diários sexy de Lindyr
Os livros de Lirêda
Os livros de Marquinhos
Os sabores e cheiros de Gina
As risadas da copiadora de um outro Marquinhos
Os Beatles de Vicente
Os doze trabalhos de Cláudio
As ternuras da irmandade e da cumplicidade de Cleide e Neide
Os gorjeios de Izaíra
Os gorjeios de outros cantos
Em algum canto
Haviam
Uma encantadora baronesa
Um taciturno e sábio Reitor de sandálias franciscanas
Um severo Reitor que presenteava doces saberes
E tantos padres e ex-padres
Em algum canto
Haviam
Dois bravos e bondosos cavaleiros da esperança
Havia Alencar
E havia Nicolino
Em algum canto
Haviam
As visitas dos espíritos das freiras de um antigo convento
Que deixou de existir há muitos anos
Em algum canto
Ainda há
Uma alma muda e cansada usando bengala
esperando passar
As calmarias e as tempestades.

Gosto de ser homem, de ser gente, porque sei que a minha passagem pelo mundo não é predeterminada, preestabelecida. Que o meu "destino" não é um dado, mas algo que precisa ser feito e de cuja responsabilidade não posso me eximir. Gosto de ser gente porque a História em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades e não de determinismo. Daí que insista tanto na *problematização* do futuro e recuse sua inexorabilidade.

(Paulo Freire)

AGRADECIMENTOS

Ao meu pai, Alberto (in memoriam), e a minha mãe (in memoriam), Anice, que tanto envidaram esforços para criar a mim e meus irmãos e que sempre valorizaram nossos estudos. Ao meu irmão, Evandro (in memoriam), a minha irmã (Socorro) e meus sobrinhos (Rubens, Lidiane, Ana Raquel, Maria Isabel, Artur e Luciana), que participam de minha vida. Aos meus irmãos "de vida", Cláudio e João Paulo, por tudo o que fazem por mim.

Aos meus irmãos, amigos e sobrinhos (tutti del cuore) que muito me prestigiaram e ajudaram na coleta de dados e transcrição de entrevistas, ente eles, Marcos, Natália, Felipe, Carla Tainara, Pedro, Cláudio, João Paulo, Glaubênio e Jean. Em especial, ao querido amigo do PPGE: Jáderson, pela revisão do texto e oportunas contribuições. E às muitas pessoas que passaram pelo meu caminho nesta jornada acadêmica e que me ajudaram de diversas maneiras.

Aos participantes de minhas bancas, pelos direcionamentos seguros conferidos a este estudo, pela paciência e pelas contribuições zelosas e cuidadosas: professoras Adriana Eufrásio Braga e Wirla Risany Lima Carvalho e aos professores Jose Airton de Freitas Pontes Junior e Francisco Ari de Andrade.

Aos meus dois grandes mestres da vida e meus "anjos da guarda", a Profa. Dra. Maria Luiza Barbosa Chaves (in memoriam) e o Prof. Dr. Nicolino Trompieri Filho, por suas participações especiais em minha vida acadêmica e em minha história de vida, a quem devo muito do meu conhecimento e ação educativa. Agradeço muito por tê-los conhecido e por ter aprendido com eles. Deixaram marcas profundas em minha vida.

Às amigas e aos amigos da FACED: Maria dos Anjos, Carlos, Alty, Vicente, Ane, Cris, Vitória, Cláudio, Marcelo, Pablo e Ariadna, pelo apoio e solidariedade em todos momentos. À Profa. Maria Isabel Filgueiras Lima Ciasca, pela compreensão e ensinamentos. E, com destaque, a todos os discentes, os PDT, os gestores das escolas que fizeram parte deste estudo pela cortesia e disponibilidade para contribuir com este estudo.

RESUMO

Um dos grandes desafios para a educação no Brasil tem sido a universalização do ensino médio com qualidade. Neste sentido, algumas políticas e programas têm sido desencadeadas nos últimos anos visando a melhoria dos indicadores educacionais deste segmento do ensino. Neste sentido, a Secretaria de Educação do Estado do Ceará possui um expressivo leque de projetos e programas, como fruto de uma política educacional pautada para o aprimoramento da gestão e das práticas pedagógicas das escolas de ensino médio. Entre estes, o Programa Professor Diretor de Turma (PPDT) tem sido um dos projetos de destaque considerando sua abrangência e suas finalidades. Ele vem sendo desenvolvido na rede pública estadual desde 2008, obtendo resultados, grosso modo, considerados positivos, embora existam dificuldades e desafios. Assim sendo, este estudo analisou a relação entre o Projeto Professor Diretor de Turma e fatores associados à eficácia escolar, pois se considera que projetos desta natureza concorrem para a melhoria da qualidade do ensino nas escolas e para o aprimoramento das práticas de gestão e pedagógicas. Como referencial teórico, na forma do *estado da arte*, recorreu-se a estudos do Brasil e de Portugal que tratam, respectivamente, deste projeto e da função de diretor de turma em seu país de origem, bem como de estudos relacionados à eficácia escolar, notadamente estudos relacionados ao movimento de investigação de eficácia escolar. O estudo foi realizado mediante abordagem de pesquisa de métodos mistos, abrangendo a abordagem quantitativa e qualitativa na pesquisa de campo, mediante o modelo de estudo de caso, utilizando da escala de atitudes, da análise documental e de entrevistas. A pesquisa de campo ocorreu em nove escolas da rede pública estadual de ensino médio, localizadas no município de Fortaleza, quatro profissionalizantes e quatro regulares, selecionadas com base no padrão de desempenho do SPAECE de 2014. A análise dos dados quantitativos será feita com a ajuda do programa SPSS e dos dados qualitativos com o apoio das premissas da análise de conteúdo. Este estudo proporcionou a compreensão das principais contribuições do PPDT e uma reflexão sobre a relação deste projeto com características de eficácia escolar. Os resultados apontam para contribuições mediadoras distintas do PPDT para aspectos relacionados a valorização do aluno, disciplina escolar, relações interpessoais na escola, relação escola-família, práticas docentes e aprendizagem do aluno.

Palavras-chave: avaliação educacional; eficácia escolar; pesquisa qualiquantitativa; Projeto Professor Diretor de Turma.

ABSTRACT

One of the great challenges for education in Brazil has been the universalization of high school with quality. In this sense, some policies and programs have been triggered in recent years aiming at improving educational indicators in this segment of education. In this sense, the Education Department of the State of Ceará has a wide range of projects and programs, as a result of an educational policy aimed at improving the management and pedagogical practices of secondary schools. Among these, the Teaching Professor Program of the Class (PPDT) has been one of the projects of prominence considering its scope and its purposes. It has been developed in the state public network since 2008, obtaining results, roughly, considered positive, although there are difficulties and challenges. Therefore, this study analyzed the relationship between the Teacher Project Director of Class and factors associated with school effectiveness, since it is considered that projects of this nature contribute to the improvement of the quality of teaching in schools and to the improvement of management and pedagogical practices. As a theoretical reference, in the form of the state of the art, studies were carried out in Brazil and Portugal, dealing respectively with this project and the role of class director in his country of origin, as well as studies related to school effectiveness, especially studies related to the investigation movement of school effectiveness. The study will be carried out through a research approach of mixed methods, covering the quantitative and qualitative approach in field research, using the case study model, using the scale of attitudes, document analysis and interviews. The field research was carried out in nine schools of the state public high school, located in the city of Fortaleza, four professional and four regular, selected based on the performance standard of the SPAECE of 2014. The analysis of the quantitative data will be done with the help of the SPSS program and of the qualitative data with the support of the premises of the content analysis. This study provided an understanding of the main contributions of the PPDT and a reflection on the relation of this project with characteristics of school effectiveness. The results point to different mediating contributions of PPDT to aspects related to student valorization, school discipline, interpersonal relationships in school, school-family relationship, teaching practices and student learning.

Keywords: educational assessment; school effectiveness; qualitative and quantitative research; Class Director Teacher Project.

RESUMEN

Uno de los mayores desafíos de la educación en Brasil ha sido la universalización de la educación secundaria de calidad. En este sentido, en los últimos años se han puesto en marcha algunas políticas y programas orientados a mejorar los indicadores educativos en este segmento de la educación. En este sentido, la Secretaría de Educación del Estado de Ceará cuenta con un importante abanico de proyectos y programas, fruto de una política educativa orientada a la mejora de la gestión y de las prácticas pedagógicas de las escuelas secundarias. Entre estos, el Programa de Profesores Directores de Clase (PPDT) ha sido uno de los proyectos más destacados considerando su alcance y propósitos. Se desarrolla en la red pública estatal desde 2008, obteniendo resultados que en general se consideran positivos, aunque existen dificultades y desafíos. Por ello, este estudio analizó la relación entre el Proyecto Profesor Director de Clase y factores asociados a la eficacia escolar, pues se considera que proyectos de esta naturaleza contribuyen a mejorar la calidad de la enseñanza en las escuelas y a mejorar la gestión y las prácticas pedagógicas. Como referencial teórico, en forma de estado del arte, se utilizaron estudios de Brasil y Portugal que abordan, respectivamente, este proyecto y el papel del director de clase en su país de origen, así como estudios relacionados con la eficacia escolar, en particular estudios relacionados con el movimiento de investigación sobre la eficacia escolar. El estudio se realizó utilizando un enfoque de investigación de métodos mixtos, abarcando el enfoque cuantitativo y cualitativo en la investigación de campo, utilizando el modelo de estudio de caso, utilizando la escala de actitudes, análisis documental y entrevistas. La investigación de campo se desarrolló en nueve escuelas secundarias públicas estatales ubicadas en la ciudad de Fortaleza, cuatro escuelas profesionales y cuatro escuelas regulares, seleccionadas con base en el estándar de desempeño SPAECE 2014. El análisis de los datos cuantitativos se realizará con la ayuda del programa SPSS y los datos cualitativos con el apoyo de las premisas del análisis de contenido. Este estudio proporcionó una comprensión de los principales aportes del PPDT y una reflexión sobre la relación de este proyecto con características de la efectividad escolar. Los resultados apuntan a contribuciones mediadoras diferenciadas del PPDT para aspectos relacionados con la valoración estudiantil, la disciplina escolar, las relaciones interpersonales en la escuela, las relaciones escuela-familia, las prácticas de enseñanza y el aprendizaje estudiantil.

Palabras clave: evaluación educativa; eficacia escolar; investigación cualitativa-cuantitativa; Proyecto de Director de Clase Docente.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPAE-CE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação – Ceará
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
CEJAS	Centros de Educação de Jovens e Adultos
CIPP	Contexto, Entrada, Processo e Produto
CREDE	Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	Ministério da Educação
PTT	Plano de Trabalho Curricular
PAIC	Programa de Alfabetização na Idade Certa
PCT	Projeto Curricular de Turma
PNAE-CE	Projeto Jovem do Futuro, Programa Nacional de Alimentação Escolar
PPDT	Projeto Professor Diretor de Turma
REICE	Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidade, Eficacia y Cambio em Educación
RIEJS	Revista Internacional de Educación para la Justicia Social
SEDUC	Secretaria de Educação do Estado do Ceará
SIGE	Secretaria de Estado de Educação
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica
TESE	Tecnologia Empresarial Sócio Educacional
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Organograma do sistema educativo e formativo 43
Figura 2 – Histograma Nota_total [0;10] 211
Figura 3 – Histograma Nota_fator 1 211
Figura 4 – Histograma Nota_fator 2 212
Figura 5 – Histograma Nota_fator 3 212
Figura 6 – Histograma Nota_fator 4 213
Figura 7 – Histograma Nota_fator 6 213
Figura 8 – Histograma de normalidade dos resíduos 219
Figura 9 – Diagrama de probabilidade normal dos resíduos 220

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Demonstrativo do critério de escolha das escolas selecionadas e investigadas	80
Quadro 2 –	Principais Características da Avaliação Qualitativa e da Avaliação Quantitativa de acordo com Stake	86
Quadro 3 –	Principais Características da Avaliação Responsiva	88
Quadro 4 –	Relação das nove escolas selecionadas para a pesquisa de campo, suas médias de proficiência, padrão de desempenho e colocação obtida no conjunto do grupo de seu segmento de escolas estaduais de Fortaleza	92
Quadro 5 –	Descrição das turmas e quantidade de alunos que responderam a Escala de Atitudes	94
Quadro 6 –	Relação das Categorias e Afirmações da Escala de Atitudes Aplicadas aos Alunos do Ensino Médio	96
Quadro 7 –	Aspectos a serem considerados pelo diretor de turma	101
Quadro 8 –	Categoria Melhoria da Aprendizagem	133
Quadro 9 –	Categoria Benefícios para os Alunos	137
Quadro 10 –	Categoria Relação entre os Segmentos Internos da Escola	144
Quadro 11 –	Categoria Resultados Positivos Obtidos	147
Quadro 12 –	Relação das variáveis obtidas no SPAECE 2014 referentes ao questionário do aluno	165

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Estatísticas descritivas da escala total e das escalas nos seis fatores 127
Tabela 2 – Teste de KMO e Bartlett 171
Tabela 3 – Matriz anti-imagem de correlações 171
Tabela 4 – Comunalidades dos 38 itens 175
Tabela 5 – Variância total explicada da escala dos 38 itens 179
Tabela 6 – Matriz de componente por rotação VARIMAX (retenção em 6 fatores) .. 181
Tabela 7 – Estatísticas de confiabilidade da escala dos 38 itens 185
Tabela 8 – Estatísticas descritivas dos 38 itens 185
Tabela 9 – Estatísticas do item total da escala dos 38 itens 189
Tabela 10 – Estatísticas da ANOVA da escala dos 38 itens 192
Tabela 11 – Estatísticas de confiabilidade do fator 1 193
Tabela 12 – Estatísticas do item do fator 1 193
Tabela 13 – Estatísticas de item total do fator 1 194
Tabela 14 – Estatísticas de confiabilidade do fator 2 195
Tabela 15 – Estatísticas do item do fator 2 195
Tabela 16 – Estatísticas de item total do fator 2 196
Tabela 17 – Estatísticas de confiabilidade do fator 3 197
Tabela 18 – Estatísticas do item do fator 3 198
Tabela 19 – Estatísticas de item total do fator 3 198
Tabela 20 – Estatísticas de confiabilidade do fator 4 199
Tabela 21 – Estatísticas do item do fator 4 199
Tabela 22 – Estatísticas de item total do fator 4 200
Tabela 23 – Estatísticas de confiabilidade do fator 5 200
Tabela 24 – Estatísticas do item do fator 5 201
Tabela 25 – Estatísticas de item total do fator 5 201
Tabela 26 – Estatísticas de confiabilidade do fator 6 202
Tabela 27 – Estatísticas do item do fator 6 202
Tabela 28 – Estatísticas de item total do fator 6 203
Tabela 29 – Estatísticas descritiva da escala e dos 6 fatores 203
Tabela 30 – Estatísticas de normalidade 209

Tabela 31 – Os 6 fatores que foram introduzidas na RLM 214
Tabela 32 – Explicação geral da RLM 215
Tabela 33 – Significância da RLM para os 6 fatores 216
Tabela 34 – Coeficientes dos 6 fatores na RLM 217
Tabela 35 – Estatística de resíduos dos 6 fatores da RLM 218

SUMÁRIO

1	**INTRODUÇÃO**	16
1.1	**Questões norteadoras da pesquisa**	20
1.2	**Objetivos**	21
2	**A FUNÇÃO DIRETOR DE TURMA (DT) EM PORTUGAL E O PROJETO PROFESSOR DIRETOR DE TURMA (PPDT) NO CEARÁ: CONSTRUINDO CONCEPÇÕES E ANALISANDO SUAS PRÁTICAS**	22
2.1	**Estudos no Brasil sobre o Projeto Professor Diretor de Turma da SEDUC**	22
2.2	**O Diretor de Turma em estudos portugueses: o que enunciam para a compreensão desta atividade na realidade escolar cearense**	33
2.2.1	***As origens da função Diretor de Turma e seu enquadramento legal recente***	34
2.2.2	***A atuação do diretor de turma na organização das escolas portuguesas como gestor intermédio***	43
2.2.3	***O papel do Diretor de Turma na relação escola-família***	48
3	**A QUALIDADE DE ENSINO SOB A ÓTICA DAS INVESTIGAÇÕES SOBRE EFICÁCIA ESCOLAR: O QUE SABEMOS SOBRE O SUCESSO ESCOLAR**	52
3.1	**Eficácia Escolar: conceito, evolução dos estudos e princípios básicos**	53
3.2	**Eficácia escolar e justiça social**	60
3.3	**Melhoria Escolar, Movimento de Melhoria em Eficácia Escolar, Movimento de Melhoria da Escola e Rede Iberoamericana de Investigação sobre Mudança e Eficácia Escolar**	61
3.4	**Eficácia escolar, fatores sócio-afetivos e violência escolar entre alunos**	70
3.5	**Investigações sobre eficácia escolar: alguns de seus muitos resultados em relação a fatores cognitivos**	73
3.6	**Aportes para a compreensão do ensino eficaz**	75
4	**METODOLOGIA: NA TRILHA DOS MÉTODOS MISTOS**	77
4.1	**A pesquisa quantitativa**	79

4.1.1 *A amostra* 83
4.1.2 *Instrumento aplicado nos alunos da amostra* 84
4.2 **A pesquisa qualitativa e o estudo de caso** 84
4.3 **Considerações sobre as escalas de atitudes** 90
4.4 **O percurso da pesquisa de campo** 92
5 **DESVELANDO O PROJETO PROFESSOR DIRETOR DE TURMA DA SEDUC MEDIANTE O ESTUDO DOCUMENTAL E DEPOIMENTOS DA COORDENADORA ESTADUAL** 99
5.1 **Projeto Professor Diretor de Turma da SEDUC: explorando a documentação** 99
6 **APRESENTAÇÃO, DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS: OLHARES QUE SE ENCONTRAM E DESENCONTRAM SOB O PONTO DE VISTA DAS ABORDAGENS QUANTITATIVAS E QUALITATIVAS** 113
6.1 **O contexto das escolas pesquisadas: o delineamento de suas características principais e de seus interlocutores com base nas entrevistas realizadas** 113
6.1.1 *A escola ER01* 114
6.1.2 *A escola ER02* 116
6.1.3 *A escola ER03* 118
6.1.4 *A escola ER04* 118
6.1.5 *A escola ER05* 119
6.1.6 *A escola EP01* 120
6.1.7 *A escola EP02* 120
6.1.8 *A escola EP03* 121
6.1.9 *A escola EP04* 122
6.2 **Apresentação e análises dos resultados da escala de atitudes** 122
6.3 **Análises das entrevistas: o que dizem os interlocutores** 130
6.3.1 *Melhoria da aprendizagem dos alunos* 132
6.3.2 *Benefícios para os alunos* 136
6.3.3 *Relação entre os segmentos internos da escola* 143
6.3.4 *Resultados obtidos pelo PPDT na escola* 147
7 **CONSIDERAÇÕES FINAIS: REFLEXÕES CONCLUSIVAS PRELIMINARES SOBRE OS RESULTADOS REVELADOS** 152

REFERÊNCIAS 157
APÊNDICE A – Variáveis obtidas no spaece 165
APÊNDICE B – Análise de fatores da escala dos 38 itens 171
APÊNDICE C – Análise de confiabilidade e estatística descritiva 185
APÊNDICE D – Histogramas de não normalidade da escala e dos 6 fatores 211
APÊNDICE E – Regressão linear Multipla (RLM) 214

1 INTRODUÇÃO

A preocupação com a qualidade do ensino básico, consubstanciada sobretudo pela aprendizagem dos seus estudantes, tem ocupado destaque nas premissas das políticas públicas dos sistemas de ensino no país. Esta preocupação também tem sido tema de estudos e discussões que enfatizam a escola pública como *lócus* de formação para a vida social e para o mundo do trabalho de contingentes expressivos da população infantil e juvenil.

Nesse contexto, o objetivo de tornar o conhecimento escolar apropriável por aqueles que frequentam a escola pública tem sido o grande desafio atual para as escolas que hoje recebem muitos alunos oriundos de camadas sociais até pouco tempo excluídas da escola. São filhos e netos de muitos brasileiros que nunca frequentaram a escola ou que por ela passaram sem conseguir permanecer.

O avanço paulatino da matrícula nos ensinos fundamental e médio e na educação infantil, verificado notadamente nos últimos vinte anos, provocou o reconhecimento do direito à educação de qualidade, para além da esfera da lei, sendo incorporado aos objetivos de muitos projetos e programas desenvolvidos pelas escolas, pelas secretarias municipais e estaduais de educação e pelo governo federal.

O "grito" pela qualidade da educação, sobretudo nas escolas públicas, é hoje manifesto por educadores, sindicatos, movimentos sociais e sociedade em geral, sobretudo no momento atual em que recentes medidas do governo federal apontam para retrocessos que põem em risco esta tão sonhada qualidade. Com o intuito de tornar a qualidade real e existente nos estabelecimentos públicos, muitas iniciativas oriundas de esferas governamentais e não governamentais buscam, através de meios e finalidades diversas, a proposição de uma série de atividades e desafios.

Neste sentido, é que circunscrevemos a existência de um leque de projetos e programas no âmbito da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC), entre eles, Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC), Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT), Projeto Jovem do Futuro, Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE-CE), Programa Escola que Protege, Programa Mais Educação, Prêmio Escola Nota 10, Projeto Luz do Saber, Programa Transporte Escolar, Projeto Professor Aprendiz, Programa Educação Profissional, Projeto e-Jovem, Programa Geração da Paz, Projeto Primeiro Aprender, Projeto Rumo à Universidade, Projeto Ensino Médio Noturno e Programa Saúde na Escola. Muitos

destes programas e projetos são desenvolvidos com a parceria de outras esferas governamentais e instituições públicas e privadas. Estes programas e projetos têm como propósito comum a qualidade do ensino e a permanência do discente na escola. Este propósito comum reflete o grande desafio que as escolas públicas enfrentam.

No site da SEDUC (http://www.seduc.ce.gov.br/), encontramos uma pequena apresentação do projeto a ser investigado neste estudo. Esta diz que o Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT) teve sua origem com base na experiência das escolas portuguesas e aponta o XVIII Encontro da Associação Nacional de Política e Administração da Educação – Seção Ceará (ANPAE-CE), realizado em 2007 como o principal responsável pela difusão da experiência portuguesa no Estado. Informa que, inicialmente, os municípios de Eusébio, Madalena e Canindé realizaram experiências piloto, a partir da apresentação no encontro da ANPAE-CE em três escolas.

A SEDUC iniciou a implantação do PPDT em 2008 em 25 escolas de educação profissional. Em 2009, o PPDT foi expandido e implantado em mais 26 escolas de educação profissional, totalizando 51 unidades. Com base em estimativas positivas sobre os resultados do PPDT, em 2010, a SEDUC, através de Chamada Pública para Adesão ao Projeto Diretor de Turma (denominação inicial dada ao PPDT), divulga o projeto nas escolas de ensino médio regular da rede pública estadual. Posteriormente, passa a ter a denominação atual. A referida adesão foi proposta para as turmas de 1º ano do ensino médio e para as turmas de 9º ano do ensino fundamental. Através de Chamada Pública, o projeto obteve a adesão de 474 escolas, com 2.988 turmas e 2.118 professores diretores de turma. A apresentação no site do PPDT finaliza com uma breve avaliação em que destaca os principais resultados positivos alcançados com a maciça implantação do mesmo nas escolas a partir de 2010.

> Com base no acompanhamento realizado, pela equipe da SEDUC, em 2010, através de visitas às CREDE e SEFOR; encontros mensais com os Supervisores do Núcleo de Desenvolvimento da Escola e da Aprendizagem e dos relatórios enviados pelos Coordenadores Regionais do Projeto, os resultados constatados, a partir de depoimentos da equipe, demonstram o êxito da ampliação do Projeto.
> As equipes regionais têm relatado a grande satisfação das escolas, com o Projeto, pois tem repercutido tanto na melhoria do clima escolar, alunos mais confiantes e menos agressivos, como na melhoria dos índices de frequência dos mesmos. Os professores sentem-se mais entrosados, integrados, responsáveis e mais vinculados às turmas e, consequentemente, mais entusiasmados com a função que estão desempenhando.
> A família passou a ser mais participativa na escola, favorecendo uma melhor articulação com os professores, possibilitando, a estes, reconhecer melhor os jovens, os limites impostos pela escola e pela própria família. Este cenário, tornou propício a

> ampliação do Projeto, em 2011, para as demais turmas do Ensino Médio, totalizando, 530 escolas, 4.821 turmas e 4.241 professores diretores de turma. (CEARÁ, 2018, https://www.seduc.ce.gov.br/).

Importante frisar mais uma vez, nesta breve avaliação do projeto, os seguintes resultados: satisfação das escolas com o projeto, melhoria no clima escolar, alunos mais confiantes e menos agressivos, melhoria nos índices de frequência dos alunos, professores mais integrados e vinculados às turmas, professores mais entusiasmados com a função que desempenham e família mais participativa na escola.

De acordo com dados de 2013, o Estado do Ceará possui 686 escolas públicas estaduais de ensino médio, distribuídas da seguinte forma: 97 escolas de educação profissional, 520 escolas de educação regular (incluídas cinco escolas do campo), 32 Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJAS), 36 escolas de educação indígena e 01 escola de educação em prisões. O Projeto Professor Diretor de Turma ainda não foi implantado nos CEJAS e nas escolas de educação indígena e prisional. O PPDT, em 2013, encontrava-se implantado em 568 escolas o que corresponde a 83% do total de escolas estaduais de ensino médio, envolvendo 248.760 alunos, 6.219 turmas e 5.581 professores diretores de turma (CEARÁ, 2013, p. 14). Atualmente, a SEDUC está expandindo o projeto para os municípios, prestando assessoria àqueles interessados na sua implantação nas escolas de sua rede.

Segundo a Coordenadoria de Desenvolvimento da Escola e da Aprendizagem da SEDUC, responsável pelo o acompanhamento do projeto, o PPDT é definido como:

> Tecnologia educacional que favorece a construção de uma escola que eduque a razão e a emoção, tendo como premissas a desmassificação do ensino. Nesta perspectiva, desenvolve-se uma cultura escolar essencialmente voltada para a humanização das relações, cujos principais focos são a permanência, o sucesso e a formação do cidadão. (CEARÁ, 2018, https://www.seduc.ce.gov.br/).

O professor diretor de turma é responsável principal pelo desenvolvimento do projeto na escola, desenvolvendo várias atividades visando às finalidades, anteriormente citadas, quais sejam: aulas semanais de formação cidadã, atendimento aos pais, atendimento individual aos alunos, mapeamento da sala de aula e preenchimento de vários instrumentais, digitais e não digitais, relacionados a caracterização dos alunos, acompanhamento da frequência e do desempenho do aluno na escola, registro de atendimento aos pais e aos

alunos, registro de atas de reuniões realizadas e acompanhamento da turma com relação aos aspectos pedagógicos.

Assim sendo, acredita-se ser relevante estudar este projeto, tendo em vista as poucas pesquisas que foram realizadas sobre ele e a abrangência de sua atuação concorrendo para a melhoria da qualidade nas escolas que o implantaram. Vale ressaltar que o ensino médio cresceu, em termos de cobertura, significativamente nos últimos 15 anos em todo o nosso país. O documento da UNICEF, intitulado "10 desafios do ensino médio no Brasil: para garantir o direito de aprender de adolescentes de 15 a 17 anos", publicado em 2014, faz um diagnóstico deste nível de ensino, apontando os seguintes 10 desafios: i) lidar com os adolescentes que estão retidos no ensino fundamental; ii) trazer para a sala de aula os excluídos do ensino médio; iii) investir na relação educador-educando; iv) valorizar o professor; v) levar em conta a diversidade do público e dos contextos; vi) enfrentar a discriminação, a violência e o *bullying*; vii) repensar a organização escolar; viii) definir uma identidade para o ensino médio; ix) investir mais em educação; x) garantir um fluxo escolar adequado e o acesso ao ensino médio para todos os adolescentes.

Desse modo, o documento salienta, entre outras importantes informações, que

> Os adolescentes de 15 a 17 anos são, hoje, o grupo mais atingido pela exclusão: mais de 1,7 milhão deles estão fora da escola, segundo dados da Pnad 2011. Entre os que estão matriculados, 35,2% (em torno de 3,1 milhões) ainda frequentam o ensino fundamental. Além disso, 31,1% dos alunos que cursam o ensino médio (cerca de 2,6 milhões) encontram-se em situação de atraso escolar, de acordo com o Censo Escolar de 2012.
> Apesar de, nas duas últimas décadas, os indicadores tanto de acesso quanto de permanência dos adolescentes de 15 a 17 anos na escola terem melhorado, universalizar o ensino médio com qualidade permanece, ainda hoje, um dos principais desafios no campo das políticas educacionais. (UNICEF, 2014, p. 6).

Este panorama do ensino médio reforça a necessidade de se demarcar políticas e programas de fortalecimento e inovação deste segmento de ensino, considerando estes e outros desafios apontados por diversos estudos.

Neste sentido, questiona-se se o Projeto Professor Diretor de Turma pode ser uma estratégia de inovação e melhoria de procedimentos pedagógicos e de gestão na escola com vistas à melhoria da qualidade de ensino. Além disso, é pertinente se indagar se este projeto pode contribuir para disseminação e/ou fortalecimento de fatores associados à eficácia escolar. Um dos parâmetros escolhidos para o presente estudo sobre o PPDT é a compreensão

do significado da eficácia escolar. Parte-se do pressuposto que uma das razões relevantes para a implantação de projetos como o PPDT seja alavancar estes fatores. Observa-se também coerência entre estas premissas e os propósitos do PPDT já indicados e que serão retomados com mais detalhes em tópico específico tratando da análise documental coletada e selecionada.

> Que la familia, su dinámica, condiciones y recursos resultan ser determinantes en lo que aprenden y logran los estudiantes, es algo que ya nadie discute. Felizmente tampoco hay dudas respecto a que la escuela también aporta al proceso de adquisición de saberes y apropiación de aprendizajes que resultan claves para la inserción y plena participación en la sociedad de todo niño y niña. La discusión y búsqueda se centra en determinar cuánto aporta realmente la escuela a los aprendizajes, la formación y el desempeño de los estudiantes, y si ese aporte logra revertir el determinismo de la cuna u origen social de los niños y jóvenes en su paso por el sistema educativo. En otras palabras, importa conocer bajo qué condiciones o qué debe ocurrir en y con los sistemas educativos, para que la educación ofrecida en ellos sea capaz de concretizar la promesa de inclusión y movilidad para sus ciudadanos, al tiempo que constituirse en palanca fundamental de la transformación social. (Murillo Torrecilla e Carrasco, 2011, p.28)

Ao destacar este excerto introdutório, partiremos às questões norteadoras do estudo.

1.1 Questões norteadoras da pesquisa

Sem menosprezar a complexa realidade escolar, acentuam-se algumas indagações sobre o desenvolvimento do Projeto Professor Diretor de Turma: nas escolas públicas estaduais de ensino médio de Fortaleza. Quais são suas principais contribuições para a escola? Que dificuldades estão sendo enfrentadas? O que pensam os sujeitos da escola sobre o mesmo? Como estão participando para seu desenvolvimento? Em que aspectos pedagógicos e de gestão escolar, o PPDT atua no sentido de garantir boas práticas? Que benefícios trazem para os alunos e para a escola? Qual o seu impacto sobre aspectos relacionados à melhoria da aprendizagem dos alunos? Ele interfere no desenvolvimento das relações interpessoais na escola? Ele aproxima mais a família da escola? Quais os principais resultados alcançados pelo projeto nas escolas? Existe algum diferencial, quanto às suas contribuições, em relação ao fato

da escola ser profissional ou regular? Existe alguma diferença, com relação ao seu impacto, comparando-se escolas de maior desempenho com escolas de menor desempenho?

Estas e outras questões permeiam a realização deste estudo, para tanto apresentamos os objetivos a serem alcançados.

1.2 Objetivos

Apresenta-se como objetivo geral da pesquisa: Analisar a relação entre o Projeto Professor Diretor de Turma e a qualidade de ensino tendo como parâmetro a eficácia escolar, alicerçada nos dados obtidos junto a alunos e membros do corpo docente e do núcleo gestor de um grupo de escolas selecionadas com base nas informações do SPAECE 2014. Especificamente, os objetivos a serem alcançados são:

- Analisar a relação entre o Projeto Professor Diretor de Turma e a qualidade de ensino, com base nos dados obtidos junto a alunos e membros do corpo docente e do núcleo gestor de um grupo de escolas selecionadas com base nas informações do SPAECE 2014;
- Compreender o significado e características das contribuições do Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT) para as escolas que o adotam, assinalando fatores relativos à realidade escolar que estão sendo beneficiados por ele;
- Analisar como o PPDT se desenvolve em escolas que podem ser consideradas eficazes e em escolas que podem ser consideradas ineficazes, classificadas com base nos valores de proficiência obtidos em avaliação externa;
- Verificar como o PPDT se desenvolve em escolas profissionalizantes e escolas regulares desvelando seu impacto.

2 A FUNÇÃO DIRETOR DE TURMA (DT) EM PORTUGAL E O PROJETO PROFESSOR DIRETOR DE TURMA (PPDT) NO CEARÁ: CONSTRUINDO CONCEPÇÕES E ANALISANDO SUAS PRÁTICAS

Este capítulo está dividido em duas grandes seções. A primeira expõe o Projeto Professor Diretor de Turma à luz de alguns artigos e dissertações que abordam o mesmo e faz um breve histórico da abordagem da proposta de criação e implementação deste projeto nos encontros estaduais da Associação Nacional de Política e Administração da Educação – Seção Ceará. A segunda seção se dedica a discorrer sobre a função do diretor de turma em Portugal, experiência que inspirou o projeto no Ceará, com base em estudos realizados sobre esta temática.

2.1 Estudos no Brasil sobre o Projeto Professor Diretor de Turma da SEDUC

Conforme já assinalado, de acordo com levantamento realizado, sobretudo no Google Acadêmico, os estudos sobre o Projeto Professor Diretor de Turma, no Brasil, ainda são muito poucos. Abordam-se a seguir as principais elucidações encontradas nos mesmos sobre o projeto no intuito de desvelar como ele tem sido investigado e que resultados são indicados, quando for o caso de pesquisas com esta finalidade. Iniciar-se-ão com a apresentação de quatro dissertações realizadas e depois serão abordados os artigos.

Costa (2014) analisou a gestão do PPDT na EEEP Júlio França, do município de Bela Cruz, no Ceará, afirmando que esta experiência tem se sido um sucesso e vem contando com o envolvimento ativo do diretor, dos coordenadores e dos professores da escola, mas reconhece que são necessários alguns ajustes. Para ele, o PPDT foi implantado pela SEDUC nas escolas visando à melhoria do desempenho escolar no ensino médio.

Entre os resultados apontados pelo autor supracitado, tem-se que os alunos consideram que as maiores contribuições do PPDT são “superar as dificuldades de aprendizagem, melhorar o relacionamento com os colegas e professores, exercer a cidadania na escola e na sua comunidade e despertar a importância dos estudos no crescimento pessoal, profissional e social.” (COSTA, 2014, p. 96).

Ainda nesse estudo, com relação à dinâmica da sala de aula, os alunos consideram que o PPDT contribui para que os alunos apoiem colegas com dificuldades de aprendizagem; para que professores e alunos respeitem diferenças culturais, sociais e cognitivas; para que os alunos criem uma identidade com o curso e com a escola; e para que os alunos observem as regras de disciplina nas aulas.

Destaca Costa (2014) também que, para os alunos, o PPDT contribui para que os professores acreditem no potencial dos alunos com relação ao sucesso acadêmico e profissional, conheçam melhor as necessidades individuais dos alunos e se interessem mais pela aprendizagem dos mesmos. No que se refere à visão dos professores diretores de turma sobre o PPDT, ele indica, entre outras considerações, que os mesmos relatam o apoio da direção da escola e que os encaminhamentos do Conselho de Turma são utilizados pela gestão para planejamento de ações. Entretanto, eles indicam, em grande parte, a pouca presença dos pais na escola para colaborar com o projeto e são cautelosos com relação ao apoio dos alunos e dos demais professores da turma para as ações do projeto. Já os demais professores da turma indicam, na sua maioria, conhecerem as práticas do PPDT, mas menos da metade indicou que usam o Dossiê de Turma. Mais da metade dos inqueridos apontou que os encaminhamentos do Conselho de Turma são utilizados para o planejamento de suas aulas, que existe um bom envolvimento da gestão escolar com o projeto e que os professores diretores de turma são selecionados de forma adequada.

Ainda nesse contexto, com relação ao clima escolar, professores diretores de turma e não diretores de turma destacaram que o PPDT contribui para a melhoria do relacionamento professor-aluno, do clima escolar (diminuindo os problemas de indisciplina) e da credibilidade no potencial dos alunos.

Costa (2014) ainda relata que para a Coordenação Regional da CREDE 3, responsável pelo acompanhamento do PPDT nas escolas desta unidade, muitas dificuldades são enfrentadas desde o início da implantação do projeto nas escolas, quais sejam: desconhecimento das ações e dos instrumentais do PPDT pelos gestores escolares, falta de adesão consciente ao PPDT, falta de produção e conhecimento das atas dos conselhos de turma, presença insatisfatória de todos os professores nas reuniões dos conselhos de turma. Entre as ações que as escolas vêm desenvolvendo satisfatoriamente, a coordenação regional destacou: construção do dossiê de turma, envolvimento dos coordenadores escolares nas ações do projeto, realização das reuniões dos conselhos de turma, organização do horário dos

diretores de turma e preenchimento dos instrumentais. Por fim, a coordenação regional sugeriu as seguintes ações para a melhoria do projeto: instituir uma coordenação específica do PPDT na escola, ampliação da carga horária dos professores diretores de turma, valorização dos professores que aceitam exercer a função, fortalecimento das coordenações regionais do PPDT, aporte de recursos financeiros específicos para as ações de formação, avaliação e planejamento das ações do projeto.

Por sua vez, o estudo de Santos (2014) faz uma análise da implantação e do funcionamento do PPDT em uma escola de ensino médio da rede estadual do Ceará, pertencente a CREDE 20, na região do Cariri, indicando, ao final, um plano de intervenção para a escola. Em seu estudo, a autora também traça um histórico do projeto e suas relações com a experiência portuguesa, indica as características, procedimentos e formas de funcionamento do PPDT, analisa com foi implantado o projeto na escola investigada e propõe um Plano de Ação Educacional com base nos resultados de sua investigação. Seu estudo enfatiza que o projeto ajuda na aproximação entre a família e escola, entre alunos e DTs e entre escola e comunidade, apesar de observar que existem alguns pontos a serem melhor cuidados na escola investigada, tais como, uma valorização dos procedimentos administrativos em detrimento de aspectos pedagógicos essenciais. Assim, ela sugere que a escola estudada valorize e fortaleça o conselho de turma e que trate o dossiê de turma como um importante material pedagógico para definição de planos de ação pedagógica e de gestão. Ela salienta também que os diretores de turma tenham mais oportunidades de estudo sobre temas afetos à juventude e adolescência.

Já Leite (2015) estudou o processo de formação contínua dos professores do PPDT em uma escola de ensino médio localizada em Aracoiaba-CE, sinalizando que o projeto é inovador e bem aceito na escola, que favorece os processos de ensino e aprendizagem, mas que há poucas formações específicas, tempo insuficiente para o desenvolvimento de tarefas extraclasse e falta de condições para realização do estudo orientado.

De acordo com a autora,

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

> coordenação do projeto tem a participação assegurada e fica responsável de ser mediadora da formação na escola.
> A formação específica, mesmo por representatividade, acontece somente no início do segundo semestre. Nesse caso, os diretores de turma novatos atuam um semestre somente com as orientações da escola e a colaboração dos diretores de turma mais experientes. Os professores afirmaram que buscavam aprender por si mesmos e com os outros durante o desenvolvimento do projeto. Cada um descobria o que fazer e como fazer. Durante a formação no segundo semestre, alguns descobriram o quanto tinham avançado através das próprias descobertas sobre o funcionamento do PPDT. O desafio maior é por não existir a sistematização das informações em um documento de fundamentação. Existem somente slides que informam sobre a operacionalização do projeto. Afirmaram nunca ter recebido uma cópia do projeto sistematizado. (LEITE, 2015, p. 140-141).

Neste sentido, a autora sistematiza os seguintes limites do projeto em relação à formação: a formação está sendo realizada mais virtualmente após a criação do SIGE; a formação acontece geralmente cerca de seis meses depois do início do ano; não há entrega de material alusivo ao projeto atualmente; a carga horária semanal dedicada ao projeto é insuficiente; não há valorização ou incentivo para o professor que exerce a função; não há a quem recorrer para apoiar os alunos com problemas mais delicados, como alcoolismo e abandono; e a não realização do estudo orientado por conta da carga horária docente ou falta de condições estruturais da escola. Em relação às conquistas, Leite (2015) ressalta que o projeto favorece o desempenho escolar; que o professor diretor de turma é uma referência para o aluno; que a experiência, como diretor de turma, ajuda no desempenho docente dos professores que exercem esta função; que a identidade do professor diretor de turma é construída na escola; que o apoio da gestão escolar é fundamental para a realização do projeto; e que as reuniões do projeto se constituem em espaços de formação para seus participantes.

Dias (2016) também realizou estudo, em dissertação de mestrado, tratando da estrutura e funcionamento do PPDT na Escola de Ensino Médio João Alves Moreira, em Aracoiaba-CE, no intuito de elucidar como este projeto contribui para as mudanças relacionais no ambiente escolar, considerando que professor diretor de turma tem papel significativo na mediação das relações entre os sujeitos escolares. Analisou o PPDT do ponto de vista do protagonismo juvenil e da relação escola-família, concluindo que o PPDT, na escola estudada, colabora na gestão do protagonismo estudantil e da relação escola-família, favorecendo a melhoria do clima escolar.

> Pelas razões expostas anteriormente, defendemos a ideia de que o PPDT se configura como uma boa prática escolar, haja vista que sua implementação na escola cria possibilidades de um melhor desenvolvimento do processo de gestão, principalmente, nos aspectos que se referem ao protagonismo juvenil e à relação escola-família. Acreditamos que as ações do projeto, quando bem planejadas e executadas, possibilitam a integração de todas as dimensões da gestão: a administrativa-financeira, a pedagógica, a relação escola-família, a avaliação. A integração e o compartilhamento da gestão influenciam diretamente no clima organizacional, transformando o ambiente escolar em espaço mais propício à aprendizagem. (DIAS, 2016, p.116).

O autor faz as seguintes ressalvas com relação ao projeto, quando da análise do eixo protagonismo juvenil: há falta de formação continuada para os professores diretores de turma sobre o projeto e temáticas afins, a ausência de uma política de valorização desta função, através da formação continuada e da meritocracia em seleções e concursos. Além disso, evidenciou-se, quando da análise do eixo escola família, que é necessário se aprimorar as estratégias da escola em relação ao acompanhamento da educação dos alunos por parte de pais e responsáveis. Verificou-se a pouca ou nenhuma participação de membros das famílias nos organismos colegiados da escola, apesar dos dispositivos legais demandarem a participação deste segmento nesses organismos colegiados da escola. (DIAS, 2016).

Entre os artigos, as consultoras do PPDT, nos primeiros anos de existência, e responsáveis pela divulgação da experiência portuguesa, apresentam um estudo sobre o projeto dois anos depois de sua implantação. O artigo intitulado “O Projeto Diretor de Turma no Ceará, dois anos depois”, de autoria de Haidé Eunice G. F. Leite e Maria Luiza B. Chaves, apresentado no simpósio nacional da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), realizado em 2009, caracteriza o projeto, apresenta os procedimentos básicos realizados em sua implantação em 51 escolas profissionalizantes e faz uma breve avaliação do mesmo.

> Entrevistas e depoimentos espontâneos dos alunos, professores e núcleo gestor apresentam resultados preliminares relativos à primeira avaliação do percurso do projeto, com vistas a manter os êxitos e redirecionar trajetórias. Os entrevistados verbalizam com freqüência uma grande satisfação com este projeto inovador, já que veio dar resposta para a melhoria da aprendizagem e comportamento dos alunos, tornando-os menos agressivos, menos evasivos, mais confiantes e felizes.
> Os professores ao emitirem opiniões sobre o projeto dizem sentir-se mais entrosados, integrados, responsáveis e mais vinculados às turmas e, por via de conseqüência, mais entusiasmados com a profissão. (LEITE et CHAVES, 2009, p. 9-10).

Leite (2007), no simpósio realizado pela Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), em 2007, apresentou o estudo “As funções do diretor de turma na escola portuguesa e o seu papel no incremento da convivência”. Ela destacou que, no contexto escolar português, o diretor de turma atua em três situações relacionais: docência e gestão, escola e família, professor e aluno. Na primeira situação, ele trata de problemas relacionados aos alunos e de aspectos curriculares com os professores. No que se refere à relação escola-família, o diretor de turma é também um mediador que orienta os pais no acompanhamento da vida escolar dos alunos. E, em relação ao elo professor-aluno, o diretor de turma ajuda seus pares a compreender as principais dificuldades dos alunos que ele identifica acompanhando individualmente os alunos e se relacionando com as famílias.

Andrade e Lima (2012) realizaram uma pesquisa em 18 Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (CREDE), envolvendo 169 alunos, 97 responsáveis e 99 professores. Esta pesquisa foi fruto da Chamada Pública para Seleção de Pesquisadores para o Desenvolvimento de Pesquisas do Programa Aprender pra Valer, da SEDUC, realizada em 2012. Entre os resultados apontados, têm-se que:

> Os dados revelam que os alunos consideram importante as aulas de Formação para a Cidadania, como uma estratégia de construção das habilidades sociais e, sobretudo do protagonismo juvenil;
> O mapeamento é considerado uma estratégia de organização da sala de aula, que contribui para diminuir a indisciplina, contudo verifica-se uma considerável resistência;
> A descontinuidade do PPDT é apresentada pelos alunos como uma dificuldade na condução do projeto;
> A mudança dos PDT ano a ano é apontado como ponto negativo pelos alunos, nesse sentido os sujeitos sugerem a continuidade do mesmo PDT nos três anos do ensino médio;
> A grande quantidade de instrumentais se apresenta como um mecanismo de burocratização do projeto;
> Os entrevistados consideram insuficiente tempo disponibilizado a aula de Formação Cidadã;
> As reuniões bimestrais e intercalar contribuem com a discussão da realidade do aluno;
> O PPDT favorece a relação dialógica entre todos os sujeitos envolvidos no cotidiano;
> É apresentado a necessidade da formação sistematizada sobre a estrutura e metodologia do PPDT com todos os segmentos envolvidos no contexto escolar, na perspectiva de melhorar a compreensão dos reais objetivos. (ANDRADE et LIMA, 2012, p. 12).

Lima (2014), além do artigo anterior em coautoria, possui outro artigo tratando do PPDT que foi publicado em 2014 e é intitulado “Professor Diretor de Turma: uma experiência educacional brasileira inspirada na educação portuguesa” e que analisa o perfil do professor diretor de turma, tomando como referência a realidade da 6 ª CREDE.

> Com efeito, a análise empreendida neste estudo se direciona para a compreensão do papel do Professor Diretor de Turma (PDT). Nesse sentido, os resultados das análises bibliográficas e documentais apontam para a ampla importância do Diretor de Turma (DT) nos dois contextos investigados, no sistema educacional português e na rede pública estadual cearense/Brasil. Sobretudo, no acompanhamento permanente da freqüência escolar individualizada, realizando intervenções imediatas com o objetivo precípuo de garantir a permanência do aluno na perspectiva de combater o abandono e a reprovação. Nessa direção, os resultados apontam ainda que, o professor diretor de turma assume um papel importante na mobilização de estratégias significativas para o desenvolvimento da aprendizagem.
> Conclui-se que o diretor de turma realiza um trabalho de interação escola e família, incentiva seus pares para o trabalho pedagógico cooperativo, enfim o professor diretor de turma assume um papel importante na mobilização de estratégias significativas para o desenvolvimento da aprendizagem. (LIMA, 2014, p. 334).

Tavares (2011), ao analisar o projeto na EEEP Otilia Correia Saraiva, em Barbalha-CE, destaca que o projeto trouxe resultados positivos para a escola, dentre eles, a aproximação entre família, aluno, professor e gestão. Ele salienta também a importância do projeto para a melhoria do desempenho dos alunos, considerando que os índices de evasão, repetência e infrequência foram zerados no período de 2008 a 2011 e que a recuperação inexistiu neste período. O projeto também concorreu para a melhoria dos relacionamentos e das expectativas dos docentes em relação à aprendizagem dos alunos.

Silvério e Albuquerque (2012) analisam o modelo de gestão gerencial desenvolvido nas escolas de ensino médio de educação profissionalizante da rede pública estadual do Ceará, refletindo também sobre o papel do Projeto Professor Diretor de Turma nesse contexto. Para os autores, este modelo de gerenciamento das escolas profissionalizantes pode atuar como uma forma de coerção e controle social. Eles também consideram que o modelo de gestão TESE (Tecnologia Empresarial Sócio Educacional) e o Projeto Professor Diretor de Turma são complementares, proporcionando maneiras de “controle” dos professores das escolas, segundo alguns depoimentos.

> A pesquisa procura compreender o universo escolar, nesse momento de transição da educação cearense, e a importância da gestão por resultados na concepção de escola profissional integrada. Os projetos TESE e Diretor de Turma são expressões do modelo gerencial na escola de ensino médio profissionalizante. Vindos da empresa privada, adota um modelo de gestão para aprendizagem, embasado nos ditames da produtividade e da eficácia, nem sempre frutíferos num ambiente conflituoso e complexo como da escola pública que lida com outros parâmetros sócio-cognitivos. (SILVÉRIO E ALBUQUERQUE, 2012, p. 12).

Silva (2013) analisa a atuação do professor diretor de turma como agente da integração curricular, considerando que o mesmo é também um gestor curricular, pois suas atividades junto ao conselho de turma e aos professores e alunos da turma possibilitam esse papel. A pesquisa foi realizada em três escolas de ensino médio, duas regulares e uma profissionalizante, situadas na região metropolitana de Fortaleza. Os resultados apontaram para incongruências na promoção da gestão curricular por parte do professor diretor de turma, sobretudo no conselho de turma. O papel de gestor curricular, quanto aos resultados práticos, varia consideravelmente nas três escolas: desde a existência de esforços e ciência desta tarefa, embora com resistências por parte dos professores, até a total desconsideração dos diagnósticos do professor diretor de turma nos planejamentos dos professores.

Costa, Faria e Burgos (2014) realizaram estudo acerca do PPDT, o compreendendo como ação que colabora no enfrentamento dos desafios da aprendizagem, da evasão e do fluxo escolar no ensino médio da rede pública estadual cearense. Com base na investigação relacionada à dissertação de mestrado de Costa (2014), também referida neste tópico, eles tratam da implantação, da gestão e dos efeitos na sala de aula na EEEP Júlio França, localizada no município de Bela Cruz (CE). Estes consideram que o PPDT é mais uma ação que objetiva a melhoria dos indicadores de infrequência, baixa aprendizagem e abandono escolar desenvolvendo ações direcionadas para a aprendizagem dos alunos e para as relações entre professores e alunos. Os autores indicam que:

> A aceitação do PPDT se fez positiva quando observada do ponto de vista do aluno, havendo uma identificação com a dinâmica do projeto, tendo no professor diretor de turma um ponto de apoio em sua educação e na solução dos problemas sóciofamiliares. Juntos aos professores, contudo, PPDT não teve uma boa aceitação. As atividades que necessitavam ser desenvolvidas deixavam os professores receosos, sob a perspectiva de aumentarem suas atividades. Dessa forma, houve uma falta de credibilidade junto aos demais professores das turmas e uma indisposição em aceitar a função de DT, por considerarem o projeto mais burocrático do que fortalecedor da prática pedagógica. Some-se a isso, a falta de espaço físico para o desenvolvimento das atividades, como o atendimento aos pais e alunos, construção

> do dossiê e preparação das aulas de Formação Cidadã. Ainda, faltava na escola material de expediente para apoiar na realização das atividades, que demandam papel, pastas, impressões, cópias, entre outros. Somente com a realização de uma formação nas práticas pedagógicas do projeto para os professores e membros do núcleo gestor, ministrada pela consultoria contratada pela SEDUC, foi que iniciou, de forma gradativa, a aceitação do PPDT na escola. Nessa formação, além de haver o repasse de forma prática, de todas as ações do PPDT, foi feita uma análise do perfil dos diretores de turma e um redirecionamento dos trabalhos, através do estudo detalhado do diagnóstico, em que se encontrava o DT na escola. Depois desse momento, compreendendo a necessidade do desenvolvimento de todas as etapas, que envolviam a realização do projeto, houve uma maior disposição dos professores em assumirem a função de diretor de turma. (COSTA, FARIA E BURGOS, 2014, p. 126).

Silva e Farias (2014) retomam os dados da pesquisa realizada em 2013, citada anteriormente, e fazem uma nova análise da proposta de gestão curricular veiculada pelo PPDT. Ratificam que o professor diretor de turma, ao coordenar atividades junto aos demais professores da turma, atua como agente de articulação curricular. E alertam, com base nos resultados, que esta atuação vivencia "o conflito da dicotomia ente o discurso pedagógico da 'unidade do conhecimento' (apelo interdisciplinar) e o mito da 'autonomia do professor', pautado pela forte 'identidade disciplinar' (imperativo de alta especialização dos saberes)" (p. 56).

> Há dificuldade em compreender a dimensão coletiva do trabalho docente voltado para a integração curricular. Ainda prevalece uma compreensão da gestão curricular como tarefa que compete a cada docente isoladamente, ideia fortemente associada a autonomia do professor. A proposta do PPDT, com sete anos de execução, carece de apoio institucional para se efetivar na escola, especialmente os professores que se engajam como diretores de turma, sob pena de invalidar sua possibilidade de gestar alterações que renovem o modo como se processa a gestão e o desenvolvimento curricular na prática docente. (SILVA E FARIAS, 2014, p. 66).

Soares e Araújo (2016) abordam como o PPDT trata de questões afetas ao cotidiano escolar, tais como frequência, desempenho pedagógico, relação escola-família, comportamento dos alunos e perfil social e pedagógico dos mesmos em uma escola estadual de ensino médio regular do município de Jaguaruana no Ceará. Preocupados com a massificação do ensino, os autores analisam como o PPDT contribui para um olhar mais aproximado de cada aluno e para o desenvolvimento de ações que colaborem com o enfrentamento das dificuldades dos alunos. Na escola estudada, os autores relatam como pontos positivos a existência do estudo orientado, a boa relação entre alunos e professores diretores de turma e o potencial dos instrumentais do dossiê de turma para conhecimentos

mais apropriado dos alunos. Mas alertam que nem sempre a gestão escolar e os professores se apropriam pedagogicamente do potencial das reuniões do conselho de turma para gerar reflexões sobre ações pedagógicas direcionadas aos problemas vivenciados pelos alunos.

Silva e Araújo (2016) tratam das contribuições do PPDT em uma escola estadual de ensino médio regular, localizada no município de Aracoiaba (CE), com foco especial em uma turma do 3º ano do ano de 2014. De acordo com os relatos de alunos, professores, pais e gestores escolares, o PPDT vem obtendo bons resultados no que se refere aos índices de frequência e aprovação, aos relacionamentos entre professores-alunos e alunos-alunos e à aproximação entre família e escola.

Dias, Sant'Anna e Oliveira (2016), com base na dissertação de Dias (2016), anteriormente abordada, divulgam artigo tratando da gestão compartilhada do PPDT como fator de sucesso escolar. Os autores analisam a repercussão da implantação do PPDT na EEFM João Alves Moreira, sob a jurisdição da 8ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE 8). Os autores ressaltam, como frutos das ações do PPDT, a melhoria no clima escolar e nos indicadores de infrequência, reprovação por falta, aprovação nas séries e na proficiência média dos alunos nas avaliações externas realizadas pelo SPAECE.

> Portanto, a gestão compartilhada de uma política pública implantada no âmbito educacional, mais especificamente nas unidades escolares, mostra sinais de melhoria dos padrões de qualidade. Essas evidências podem ser descritas como maior participação dos pais nas atividades escolares, incluindo o aumento de participantes nas assembleias escolares, bem como no acompanhamento individual da vida escolar dos alunos; mudança no clima escolar geral entre os segmentos da comunidade; melhoria dos indicadores internos, como redução dos índices de infrequência, abandono e reprovação e aumento da taxa de aprovação; e crescimento das médias de proficiência em avaliações externas. (DIAS, SANT'ANNA E OLIVEIRA, 2016, p. 83).

Por fim, Costa (2016), em sua tese de doutorado, realizando estudo sobre o papel do PPDT no combate à evasão escolar, no turmo noturno, entre 2010 e 2014, na escola E.E.F.M. Dona Hilza Diogo de Oliveira, em Fortaleza-CE, conclui que o referido projeto contribuiu para a diminuição da evasão escolar.

> Na EEFM Dona Hilza Diogo de Oliveira, usada para a conclusão desta pesquisa, e o que foi levado para a construção do caráter de estudo de caso da pesquisa, o projeto se mostrou eficaz e alavancou resultados muito satisfatórios em relação à diminuição da evasão escolar, problema que assola escolas no âmbito público e particular de todo o estado do Ceará.
> Os professores Diretores de Turma do turno noturno da referida Escola se empenharam nesses cinco anos do estudo através de suas intervenções pedagógicas, fazendo com que seus alunos tenham uma maior proximidade com os próprios professores e com os demais alunos e com o incentivo gerado, fez com que cada vez menos alunos abandonassem seus estudos. (COSTA, 2016, p. 114).

Machado (2017) buscou compreender, em dissertação de mestrado, as características da prática do professor diretor de turma tendo como referência o fato de se tratar de uma práxis de mediação pedagógica. As conclusões de sua investigação apontam que o professor diretor de turma não tem um perfil bem definido nos documentos oficiais e que os professores consideram que a ausência de formações colabora para esta indefinição. Além disso, os profesores diretores de turma desenvolvem saberes e competências próprias para lidar com as atividades do projeto, sendo assim sujeitos da práxis que refletem sobre coletivamente sobre seu fazer pedagógico. Por fim, assinala que o professor diretor de turma é um mediador pedagógico que atua na escola entre seus vários segmentos, com destaque para o seu papel de mediação entre família-escola e entre aluno-professor.

> Como já frisado em outras passagens dessa dissertação, defendo que o Professor Diretor de Turma é um mediador pedagógico que atua entre os vários segmentos que constituem a comunidade escolar (corpos discente e docente, pais, funcionários e núcleo gestor). Essa mediação, todavia, não se efetiva plenamente entre todos os segmentos, fazendo-se muito mais presente nas relações escola-família e alunos-professores, o que não significa que também não se possa verificar, ou se verifique, entre pares e entre professores-Núcleo Gestor.
> Por outro lado, a referência à práxis e não simplesmente à prática, pressupõe que o Professor Diretor de Turma submeta sua ação de mediação a uma reflexividade crítica, dialógica, ética e transformadora, ou seja, que evolua de uma consciência prática para uma consciência da práxis. Porém, como já mencionei anteriormente, a análise das entrevistas demonstrou que essa postura ainda não é corriqueira entre os PDTs, o que não significa afirmar que seja inexistente, pois quando se reúnem para planejar ações inerentes ao seu labor pedagógico, os PDTs estão se guiando por uma reflexividade que se mostra dialógica e se pretende crítica e transformadora. (MACHADO, 2017. P. 115-116).

A tese de doutorado de Lima tratou de explorar a maneira como gestores, professores, alunos e pais se apropiaram das representações sobre o cargo do professor diretor de turma no contexto escolar cearense no período de 2011 a 2014. Ela constatou que o PPDT, como uma política educacional, passou, desde sua criação, por um processo de

(re)interpretação e (re)contextualização. Ele pode ser considerado como uma "interpretação da interpretação" do cargo afim existente no contexto escolar português. Ela também constatou que os atores escolares, que são diretamente envolvidos com o PPDT, o consideram importante para a vida escolar, apesar de se observarem algumas resistências. Em suas considerações finais, embora observe críticas e impasses, ela ressalta que:

> Diante das considerações expostas, e perante a análise das ações e depoimentos dos atores da organização educativa − gestores, professores, alunos e pais −, envolvidos na atuação do PPDT, em andamento na escola pública estadual regular do estado do Ceará-Brasil − analisado no período de 2011 a 2014 −, conclui-se que a referida política educativa apresenta contribuições importantes para o campo educacional, com possibilidades significativas para a continuidade, a depender da apreciação positiva dos gestores executivos da educação, no estado, mesmo diante da percepção positiva da comunidade educativa. (LIMA, 2017, p. 174)

Diante do todo exposto, a respeito do PPDT no cenário brasileiro, faremos uma apresentação de estudos portugueses para alargar a nossa compreensão sobre a temática abordada.

2.2 O Diretor de Turma em estudos portugueses: o que enunciam para a compreensão desta atividade na realidade escolar cearense

O Projeto Professor Diretor de Turma da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC) foi inspirado em experiência que vem sendo desenvolvida em Portugal já há algumas décadas. Um levantamento bibliográfico realizado com a ajuda do Google Acadêmico, indicando o termo "Diretor de Turma", apontou alguns estudos, compreendendo artigos acadêmicos e dissertações, que tratam diretamente da temática do Diretor de Turma e que foram realizados em instituições de ensino superior de Portugal. Estes estudos abordam o tema do Diretor de Turma, sob a égide de perspectivas pedagógicas distintas que serão destacadas a seguir.

Neste tópico, tratar-se-á, de forma sucinta, do conjunto destes estudos e de suas principais contribuições. A descrição e a análise dos mesmos serão muito reveladoras, a nosso ver, das potencialidades e limites das atividades desta função no contexto educacional português. Mediante as mesmas, poder-se-á configurar e compreender possibilidades e

entraves enfrentados pelo Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT) nas escolas públicas cearenses desde sua implantação em 2008. Acredita-se, portanto, que o conjunto dos mesmos enriquecerão as análises do Projeto Professor de Diretor de Turma da SEDUC, fornecendo referenciais teórico-práticos para a compreensão do mesmo no cenário local.

No intuito de melhor compreender os resultados das pesquisas efetuadas nestes estudos e as temáticas abordadas, as análises e descrições serão realizadas mediante agrupamento dos estudos de acordo com os focos principais de exame da figura do Diretor de Turma na realidade escolar portuguesa. Estes focos são observados no referencial teórico e na apresentação e análise dos resultados. Estes agrupamentos serão abordados nos tópicos a seguir indicados que tratam do papel do diretor de turma como gestor intermédio e como gestor da relação escola e família. Antes de elencar as temáticas abordadas nestes estudos, discorreremos sobre as origens, os dispositivos legais e características gerais da função do Diretor de Turma em Portugal.

2.2.1 As origens da função Diretor de Turma e seu enquadramento legal recente

Sá (1997) é o trabalho acadêmico mais antigo entre os que foram consultados e analisados para a construção deste tópico neste referencial teórico. Em seu estudo, ele questiona porque o papel do diretor de turma, enquanto gestor intermédio, é considerado importante nos discursos políticos, normativos e pedagógicos, apesar da existência de elementos que apontam para um desempenho profissional aquém ou contraditório ao que manifestam estes discursos. A citação, a seguir, nos oferece um retrato da sua compreensão da direção de turma:

> A direcção de turma constitui uma estrutura de coordenação pedagógica intermédia (coordenação interdisciplinar horizontal) cuja importância, ao nível do contexto do educador, é consensualmente reconhecida. Não obstante isso, o facto de um docente ser nomeado director de turma raramente é percebido pelo próprio, ou pelos pares, como um factor de distinção (reconhecimento), e mais frequentemente é sentido como uma penalização ou, no mínimo, como "um mal necessário". Por outro lado, apesar de o enquadramento normativo lhe conferir responsabilidades específicas na coordenação dos professores da turma, verifica-se uma inconsistência entre essa atribuição e as bases de poder que o director de turma pode convocar para a operacionalizar. Acresce ainda que as representações tradicionais em torno da direcção de turma nos apresentam esta estrutura pedagógica de gestão intermédia

> como uma componente organizacional particularmente centrada nos alunos e nos seus problemas. São os alunos com dificuldades (de aprendizagem, de integração, etc.) aqueles que, nesta perspectiva, verdadeiramente justificam a existência do director de turma. Contudo, o director de turma não dispõe de nenhum contexto espácio-temporal específico para atender os alunos. Finalmente, o director de turma surge também como o "elo de ligação escola-meio", competindo-lhe promover o envolvimento dos encarregados de educação na vida escolar. No entanto, existe um "divórcio assumido" entre a escola e a família, com os directores de turma frequentemente acusando os pais de não se interessarem pela educação dos filhos, configurando aquilo que alguns autores designam de "culpabilização da vítima". (SÁ, 1997, p. 8-9).

De antemão, tendo como referência a realidade escolar cearense, podemos destacar as seguintes situações como possíveis indagadoras e reveladoras da realidade do professor diretor de turma nas escolas do ensino médio, quais sejam: A função do professor diretor de turma é uma atividade de gestão intermédia reconhecida pela escola e pela SEDUC? O professor diretor de turma tem poder para coordenar os demais professores da turma? São os alunos com dificuldade de aprendizagem aqueles que mais justificam a atuação do professor diretor de turma em nossas escolas? O professor diretor de turma dispõe de algum espaço-temporal específico para atender os alunos? O professor diretor de turma, no ensino médio, é o elo da escola com as famílias? Em caso afirmativo, como os professores diretores de turma lidam com a participação, proativa ou reativa, ou a ausência dos pais na educação dos seus filhos?

No capítulo 1, de sua tese apresentada à Universidade do Minho, em 1995, no âmbito do Mestrado em Educação, o autor se dedica a apresentar a gênese da estrutura da gestão pedagógica intermédia em Portugal. Ela teria início com a figura do diretor de classe, no final do século XIX, com a Reforma de Jaime Muniz, em decorrência do momento que se torna relevante e necessário ensinar a vários alunos em simultâneo e vários professores atuam em um mesmo grupo de alunos.

Sá (1997, p. 29-30) afirma que:

> O director de classe aparece assim como uma figura nuclear no sucesso do novo modelo de organização pedagógica pelas responsabilidades que lhe são atribuídas na coordenação de uma equipa de professores5. Contudo, as áreas de intervenção desta estrutura de gestão intermédia não se restringem a esta função de "guardar e fazer guardar a conexão interna" entre as diferentes disciplinas. O artº 53º discrimina um conjunto de atribuições do director de classe que podem ser arrumadas em três grandes áreas: 1) coordenação dos professores e do ensino; 2) controlo da assiduidade, comportamento e aproveitamento dos alunos; 3) Informação regular dos pais e encarregados de educação.

Um segundo momento relevante para a gênese do diretor de turma foi a Reforma de Carneiro Pacheco, durante o período do governo de Salazar, que criou o cargo de diretor de ciclo que provocou uma ruptura na concepção de classe como uma unidade organizacional pedagógica.

> A continuidade/ruptura no conteúdo funcional do cargo de director de ciclo, quando comparado com o de director de classe, torna-se difícil de ajuizar dado não aparecerem discriminadas de forma clara as atribuições do primeiro. Apesar de o legislador não ter cuidado de explicitar as diferentes áreas de intervenção do director de ciclo, há, no entanto, um domínio de actuação que lhe foi explicitamente cometido: "a seu cargo ficará sempre a organização das sessões de educação moral e cívica". O destaque conferido a esta atribuição, num contexto marcado pela ambiguidade funcional, sugere-nos a hipótese de que a conexão do ensino e dos professores, enquanto área prioritária de intervenção do director de classe, poderá ter cedido o lugar ao endoutrinamento ideológico dos alunos, na nova estrutura de gestão pedagógica intermédia. A coordenação do ensino parece agora dar lugar à coordenação do endoutrinamento operado pela combinação de duas estratégias distintas: "- utilização dos mecanismos de socialização inerentes ao próprio processo de escolarização; - tentativa de 'enxertar' na escola uma estrutura organizativa própria à mobilização e enquadramento político-ideológico das crianças e da juventude que permitisse tornar mais expedito e eficaz o processo de inculcação e doutrinação." (SÁ, 1997, p. 39-40).

A expansão do sistema educativo escolar, evidenciado sobretudo a partir da década de sessenta do século XX, concorreu para o surgimento da figura do diretor de turma. Em 1964, Portugal aumenta a escolaridade obrigatória de três para seis anos. Em 1973, estabelece oito anos de escolaridade obrigatória e em 1986, a fixa em nove anos. A emergência da escola de massas ocorreu em função da vontade política, da conjuntura econômica e da demanda social por escolas e educação. Esta escola de massas é caracterizada, diz o autor, pela heterogeneidade do corpo discente, pela superlotação e gigantismo que se evidencia pela concentração em espaços pequenos de milhares de alunos e centenas de professores. Neste contexto, surge uma nova figura de gestão intermédia, o diretor de turma.

> É neste contexto que se inscreve o aparecimento de uma nova figura de gestão intermédia, que toma a turma como unidade nuclear de organização do processo de ensino, a quem compete, além de presidir ao conselho de turma e ao serviço de orientação escolar, "apreciar os problemas educativos e disciplinares relativos aos alunos da turma e assegurar os contactos com as famílias". É com a aprovação do Estatuto do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário, pelo decreto nº 48 572, de 9 de Setembro de 1968, que o cargo de director de turma é criado e regulamentado,

> conferindo-se-lhe responsabilidades em áreas aparentemente idênticas às que estavam sob a alçada do director de ciclo que, por sua vez, já tinham constituído o campo de intervenção do director de classe. A tradicional "tríplice função": coordenação do ensino, controlo disciplinar dos alunos e o contacto com as famílias constitui, também aqui, o núcleo duro das atribuições do director de turma. Poderíamos, por isso, ser levados a pensar que se trata tão só de uma simples mudança de designação, imposta pelo restrição do território pedagógico sob a sua direcção- agora a turma. Cremos, no entanto, que a substituição do director de ciclo pelo director de turma tem um alcance que vai muito para além da mera alteração de nomenclatura e que configura mesmo outra escala de prioridades determinada pela difusão crescente de uma nova ideologia organizacional que acabará por impregnar fortemente o contexto educativo.
>
> Vejamos mais de perto em que medida a nova estrutura de gestão pedagógica representa uma ruptura com a precedente. Dissemos acima que o director de turma mantém a "tríplice função" que tinha sido apanágio quer do director de classe quer do director de ciclo e que tal poderia ser interpretado como uma das constantes na evolução que temos vindo a analisar. Faltou no entanto referir que, embora essa "tríplice função" no essencial se mantenha, há uma alteração que reputámos de bastante significativa: a coordenação dos professores da turma deixa de constituir a primeira referência, cedendo o lugar ao "apreciar os problemas educativos e disciplinares relativos aos alunos da turma e assegurar os contactos com as famílias". Esta alteração é tanto mais significativa quanto, como já realçámos anteriormente, a "conexão interna e a unidade do ensino" sempre constituiu a primeira atribuição quer do director de classe quer do director de ciclo, enquanto a regulamentação posterior colocará sistematicamente a integração dos alunos na vida escolar como primeira atribuição do director de turma. Por outro lado, a visita a aulas, direito/dever do director de classe e do director de ciclo, deixa de constituir uma atribuição do director de turma que, igualmente, deixa de ser explicitamente apresentado como a principal autoridade do agrupamento que dirige. Não pretendemos, com isto, sugerir que a coordenação do ensino deixou de constituir um objectivo central na organização pedagógica do ciclo preparatório (SÁ, 1997, p. 47).

Diante desta trajetória da gênese da figura do diretor de turma em Portugal, novas indagações nos surgem tentando elucidar a importância do Projeto Professor Diretor de Turma nas escolas cearenses. A figura do professor diretor de turma pode encontrar alguma base contextual em algum dispositivo legal, figura instituída nas escolas e reforma educacional no país e no Ceará? A quem ou a o quê é devedora a figura do professor diretor de turma em nossa realidade? A “tríplice função”, destacada por Sá, coordenação do ensino, controle disciplinar dos alunos e contato com as famílias, tem sido exercida por quais atores escolares nas escolas brasileiras, ou em particular, nas escolas cearenses? Quais as relações que se estabelecem entre os atuais atores escolares presentes em nossas escolas – gestor, coordenadores pedagógicos e coordenadores de área – com a figura do professor diretor de turma? Entre estes atores, podemos encontrar sobreposição de atribuições? A expansão do ensino médio no Ceará pode ter preparado terreno para a aceitação do professor diretor de turma em nossas escolas?

Um período muito instigante da história recente de Portugal e que marcou sobremaneira sua trajetória educacional se dá com as mudanças ocorridas a partir do 25 de abril de 1974. Destaca Sá (1997, p. 51):

> O período que se segue ao 25 de Abril foi caracterizado, a nível das escolas, por uma contestação generalizada dos símbolos representativos da repressão político-ideológica do Estado Novo. Reitores são demitidos, manuais abandonados, professores são saneados por simples decisão das Reuniões Gerais de Alunos que adquirem poder deliberativo. Toda a estrutura hierárquica formal é desligitimada, instalando-se em seu lugar o "poder revolucionário". Espontaneamente são constituídas comissões de gestão que assumiram as mais diversificadas composições, integrando, em número variável, alunos, professores e funcionários. Os actores escolares perifericamente localizados assumem a iniciativa e impõem um modelo de direcção e gestão das escolas, que o Ministério da Educação se apressou a legitimar através da publicação do dec.-lei nº 221/74, de 27 de Maio. Na realidade este decreto não cria nada de novo, limita-se a dar cobertura legal a uma "situação de facto", transformando uma inovação instituinte numa inovação instituída, incorporando-a no instituído central, permitindo ao centro (Ministério da Educação) recuperar o seu poder instituído que tinha sido ameaçado "pela particularidade da periferia instituinte". Efectivamente o poder central viu-se obrigado a um "recuo estratégico", esperando por um contexto sócio-político mais favorável para restaurar a sua ascendência sobre as escolas.

Sá (1997) afirma que, apesar das mudanças impactantes que a revolução de 1974 provocou na gestão das escolas, a gestão intermédia foi ignorada nos primeiros dispositivos legais do novo governo. Apesar da lacuna legal, o conselho de turma e o diretor de turma continuaram a se respaldar na legislação anterior a 25 de abril de 1974. A portaria nº 679/77 se constituiu na primeira tentativa de regulamentação do cargo de diretor de turma neste novo período. Esta portaria, entretanto, foi insuficiente para configurar adequadamente a ação do diretor de turma. Ela se limitou a agrupar as áreas de atuação do diretor de turma em três segmentos: articulação com o conselho diretivo e conselho pedagógico, articulação com os alunos e relação com os encarregados de educação. Ela não estipulou procedimentos para designar os diretores de turma e requisitos para exercício do cargo.

Em 1980, uma nova regulamentação dos conselhos pedagógicos provocou mudanças na situação normativa anterior. Esta regulamentação determinou a competência do conselho diretivo na atribuição das direções de turma, os requisitos a serem observados para a escolha dos diretores de turma, a obrigatoriedade da aceitação do cargo e a indicação de no máximo duas turmas para um diretor de turma (antes eram quatro).

> Da análise do conjunto dos requisitos parece nos poder concluir-se que se trata basicamente de características inatas, não se contemplando qualquer necessidade de formação específica, pressupondo-se implicitamente que a eficácia no exercício do cargo depende das qualidades pessoais do director de turma, ignorando-se também qualquer dimensão de natureza organizacional. Em relação às atribuições do director de turma, elas constituem, no essencial, uma reprodução das que doze anos antes foram previstas para o mesmo cargo: promover a integração dos alunos na vida escolar; assegurar os contactos com os encarregados de educação; criar condições de participação efectiva dos professores na planificação dos trabalhos e proporcionar-lhes a existência dos meios e documentos de trabalho necessários às actividades educativas. (SÁ, 1997, p. 53-54)

Na década de noventa do século passado, novos dispositivos legais traçam rumos para a gestão escolar. O Decreto-lei nº 172/91 se limita apenas a estabelecer que o diretor de turma seja escolhido pelo diretor executivo dentre os professores da turma. A portaria nº 921/92 indica pormenorizadamente as “competências” do diretor de turma.

> Comparando o presente enquadramento normativo com a regulamentação anterior resulta de imediato uma primeira conclusão: embora se mantenha a "tríplice função" a que fizemos referência em normativos anteriores, ressalta aqui o grande peso das "competências" relacionadas com a implementação do novo sistema de avaliação dos alunos do ensino básico. (...) Ora, não obstante a pluralidade e complexidade das atribuições do director de turma, o perfil e os requisitos exigidos para o desempenho do cargo não são, no essencial, alterados. Determina-se que o "director de turma deverá ser, preferencialmente, um professor profissionalizado nomeado pelo director executivo de entre os professores da turma tendo em conta a sua competência pedagógica e capacidade de relacionamento", não se fazendo qualquer referência à necessidade de uma preparação específica nem sequer à capacidade de liderança. Trata-se de um dos perfis menos exigentes no conjunto dos cargos de gestão pedagógica intermédia admitidos. Refira-se, por exemplo, que em relação ao chefe de departamento curricular, o mesmo normativo, estabelece um conjunto de requisitos onde se inclui ser profissionalizado, possuir competência pedagógica e científica, bem como capacidade de relacionamento e de liderança. A não consagração da exigência da capacidade de liderança, como requisito para o exercício do cargo de director de turma, merece-nos destaque porque pode significar que deste não se espera um papel de grande protagonismo ao nível da turma, cabendo-lhe antes tarefas essencialmente instrumentais, próprias de um amanuense (SÁ, 1997, p. 56).

Os estudos de Lopes (2006), Torres (2007) e Boavista (2010) dedicam também em sua fundamentação teórica espaço para compreensão do desenvolvimento histórico-normativo do cargo de diretor de turma. Eles também indicam o diretor de classe e o diretor de ciclo como figuras institucionais precursoras do diretor de turma e também relacionam o aparecimento da função de diretor de turma ao surgimento da escola de massas.

> A emergência da actual figura do Director de Turma acontece gradualmente segundo as necessidades impostas pela evolução da sociedade portuguesa a nível político, social, económico e cultural. E várias foram as designações atribuídas ao orientador educativo dos alunos: Director de Classe, Director de Ciclo e Director de Turma, e que passaram por diferentes estruturas pedagógicas: Conselho de Classe, Conselho Escolar, Conselho de turma, Conselho de Directores de Turma. Operam-se também mudanças a nível normativo, organizacional e estrutural com avanços e recuos (LOPES, 2006, p.71).

Dado ao fato de seu estudo ser posterior ao de Sá (1997), que realizou suas análises até o advento do Decreto-Lei nº 172/91, Lopes (2006) acrescenta um item em percurso analítico temporal relacionado à estrutura de orientação educativa no âmbito do Decreto-Lei nº 115-A/98 que se pautou em princípios de autonomia das escolas e descentralização. A autora destaca o artigo 36 que trata da organização, do acompanhamento e da avaliação das atividades de turma mediante a elaboração de um plano de trabalho cujo objetivo primordial é favorecer as condições de aprendizagem e a articulação escola-família. Para Lopes (2006), estas atribuições se relacionam, grosso modo, com as funções de diretor de classe e de diretor de ciclo. Porém, ressalta que o diretor de turma não possui a mesma posição hierárquica que suas funções precursoras.

Por sua vez, Torres (2007), destaca, na trajetória da história da educação em Portugal, no que tange a figura do diretor de turma, o surgimento da Lei de Bases do Sistema Educativo – Lei nº 46/86, de 14 de outubro, que define os princípios gerais que normatizam a organização e a estrutura do sistema educativo português. A autora salienta que após a publicação do Decreto-Lei nº 115-A/98 até o ano de seu estudo, vários dispositivos legais surgiram referentes às atribuições do diretor de turma, em consequência da necessidade de reforçar a autonomia da escola que passa a ser centrada em seu projeto educativo.

> As competências do DT têm vindo a ser bastante alargadas, desde essa data até à actualidade, sendo-lhe, pelo menos em termos formais, atribuída grande importância na organização escolar, como facilitador da integração escolar dos alunos e da promoção do seu sucesso educativo, da participação dos encarregados de educação no processo educativo e do desenvolvimento pessoal e social das crianças e adolescentes. (TORRES, 2007, p. 45).

Tendo como preocupação compreender o diretor de turma diante da atual organização escolar portuguesa, Torres (2007) salienta a inexistência de uma regulamentação pormenorizada sobre a função do diretor de turma, mas reconhece que vem ocorrendo uma

evolução no sentido dessa clarificação. Ela relaciona, como dispositivos legais principais, as seguintes normas:

- Decreto-Lei nº 172/91 de 10 de maio, que indica que o Diretor de Turma é uma das instâncias das estruturas de orientação educativa, ao lado do Departamento Curricular, Chefe do Departamento Curricular, Conselho de Turma, Coordenador de ano dos diretores de turma, Diretor de Instalações, Serviços de Psicologia e Orientação e Departamento de Formação. Diz também que o Coordenador de ano dos diretores de turma é eleito dentre seus pares e que o Diretor de Turma é escolhido pelo Diretor Executivo entre os professores da turma.
- Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de maio, que define o regime de autonomia e gestão das escolas e atribui ao diretor de turma a função de coordenar o desenvolvimento do Plano de Trabalho Curricular (PTT) que organiza as atividades de turma e que posteriormente foi substituído pelo Projeto Curricular de Turma (PCT).
- Decreto Regulamentador nº 10/99, de 21 de julho, que aborda em seu artigo 7º o rol de competências do diretor de turma.

> Artigo 7.° Director de turma
> 1 - A coordenação das actividades do conselho de turma é realizada pelo director de turma, o qual é designado pela direcção executiva de entre os professores da turma, sendo escolhido, preferencialmente, um docente profissionalizado.
> 2 - Sem prejuízo de outras competências fixadas na lei e no regulamento interno, ao director de turma compete:
> a) Assegurar a articulação entre os professores da turma e com os alunos, pais e encarregados de educação;
> b) Promover a comunicação e formas de trabalho cooperativo entre professores e alunos;
> c) Coordenar, em colaboração com os docentes da turma, a adequação de actividades, conteúdos, estratégias e métodos de trabalho à situação concreta do grupo e à especificidade de cada aluno;
> d) Articular as actividades da turma com os pais e encarregados de educação promovendo a sua participação;
> e) Coordenar o processo de avaliação dos alunos garantindo o seu carácter globalizante e integrador;
> f) Apresentar à direcção executiva um relatório crítico, anual, do trabalho desenvolvido. (TORRES, 2007, p. 50).

- Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de janeiro, que determina a reorganização curricular do ensino básico, criando a sequencialidade e os seus ciclos. Embora não especifique nenhum dispositivo relativo ao diretor de turma, ele aborda a organização do Projeto Curricular de Turma que é da competência do diretor de turma desenvolver.

- Lei 30/2002, de 20 de janeiro, que aprova o estatuto do aluno do ensino não superior e que acrescenta responsabilidades ao diretor de turma. Diz seu artigo 5º:

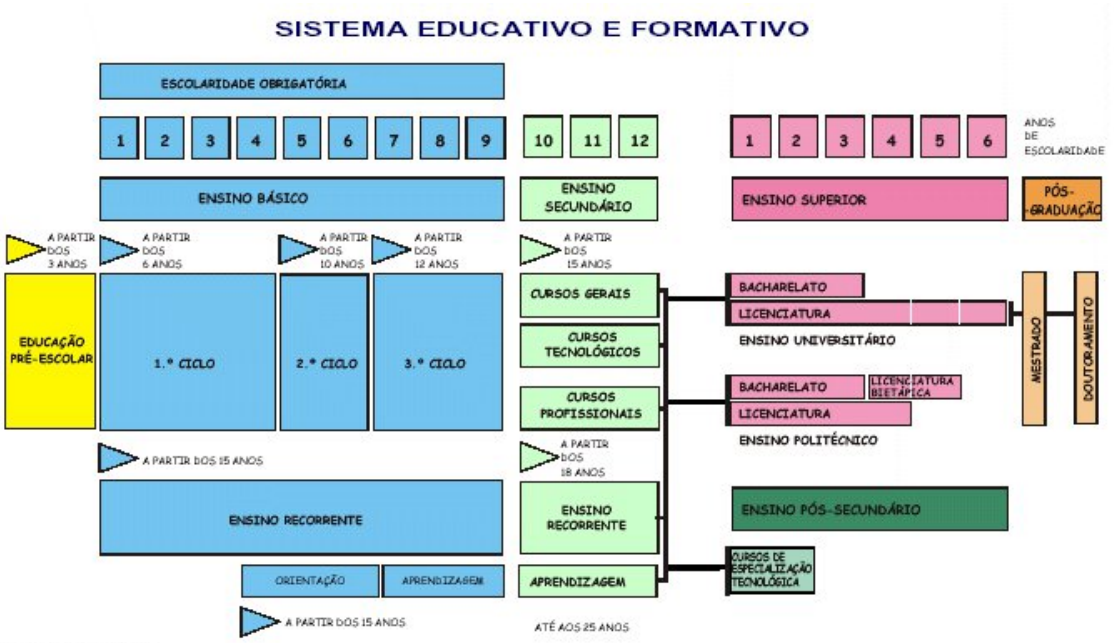
> Artigo 5.º
> Papel especial dos professores
> 1 1. Os professores, enquanto principais responsáveis pela condução do processo de ensino e aprendizagem, devem promover medidas de carácter pedagógico que estimulem o harmonioso desenvolvimento da educação, quer nas actividades na sala de aula, quer nas demais actividades da escola.
> 2 2. O director de turma ou, tratando-se de alunos do 1.º ciclo do ensino básico, o professor da turma, adiante designado por professor titular, enquanto coordenador do plano de trabalho da turma, é particularmente responsável pela adopção de medidas tendentes à melhoria das condições de aprendizagem e à promoção de um bom ambiente educativo, competindo-lhe articular a intervenção dos professores da turma e dos pais e encarregados de educação e colaborar com estes no sentido de prevenir e resolver problemas comportamentais ou de aprendizagem. (TORRES, 2007, p. 51).

Considerando as contextualizações legais e institucionais ocorridas a partir da década de noventa do século XX, e diante de tais competências legais, novas inquirições surgem no sentido de aquilatar as concepções e práticas dos professores diretores de turma nas escolas cearenses. Qual seriam as atribuições dos Professores Diretores de Turma no Estado do Ceará? Estas atribuições são adequadas ao cenário local? Como são escolhidos os professores diretores de turma? Quais os critérios que permeiam esta seleção? Qual o perfil desejado do PDT? Como o PDT pode favorecer o sucesso escolar dos alunos? Que atividades ele desenvolve junto aos alunos da turma, professores da turma e pais e responsáveis? Qual o propósito destas intervenções? O PDT é um orientador educativo? Ele desenvolve alguma atividade similar à elaboração do Projeto Curricular de Turma das escolas portuguesas? O PDT atua como colaborador dos professores e gestão escolar na prevenção de problemas disciplinares e de aprendizagem? Se sim, que ações são realizadas? O PDT e o Conselho de Turma nas escolas cearenses atuam na perspectiva da avaliação de ensino-aprendizagem dos alunos? Se sim, de que maneira?

2.2.2 A atuação do diretor de turma na organização das escolas portuguesas como gestor intermédio

Diferentemente da proposta do Projeto Professor Diretor de Turma, da SEDUC, que circunscreve a atuação deste professor ao ensino médio, a função de Diretor de Turma acompanha a escolaridade obrigatória, de nove anos, a partir do 2º ciclos, em Portugal, e se faz presente também no ensino secundário, conforme pode se observar no organograma abaixo.

Figura 1 – Organograma do sistema educativo e formativo



Fonte:
https://www.google.com.br/search?q=sistema+escolar+portugues&newwindow=1&tbm=isch&tbo=u&source=univ&sa=X&ved=0ahUKEwizi6ibuc7OAhUQPJAKHeJtCcEQsAQIKQ&biw=1320&bih=725#imgrc=FOext70G-0ziGM%3A

Há também que destacar que o Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril, preconiza como órgãos de direção, administração e gestão dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas: o Conselho Geral, o Diretor, o Conselho Pedagógico e o Conselho Administrativo. Este decreto ainda define, como principais instrumentos de autonomia, o projeto educativo, o regulamento interno, os planos anual e plurianual de atividades e o relatório anual de atividades, a conta de gerência e o relatório de autoavaliação.

Ao vislumbrar o conjunto de medidas normativas surgidas desde a década de noventa do século XX, Torres (2007) diz que a organização e o funcionamento escolares atuais são complexos e vêm sofrendo alterações constantes, o que demanda dos atores envolvidos com a educação escolar adaptações e ajustamentos. Ela explica que o Diretor de Turma atua em dois órgãos: no Conselho de Turma, que é presidido pelo Diretor de Turma, e no Conselho de Diretores de Turma, que é formado por todos os Diretores de Turma da escola. O Conselho de Turma se reúne no início do ano letivo e uma vez por período. Dentre suas atribuições, constam: emitir parecer sobre questões pedagógicas e disciplinas; favorecer atividades interdisciplinares; discutir os problemas de adaptação dos alunos, propondo soluções; favorecer as relações escola e entorno escolar; executar as orientações do Conselho Pedagógico e decidir sobre as propostas de avaliação do rendimento escolar dos alunos apresentadas nas reuniões de avaliação. O Conselho de Diretores de Turma se reúne no início do ano letivo e duas vezes por período. Ele atua na promoção das diretrizes do Conselho Pedagógico; na discussão das propostas dos Conselhos de Turma referentes à integração dos alunos e professores; na interação da escola e a comunidade e na proposição de formas de atuação junto às famílias. As atividades administrativas compreendem um conjunto de ações que visam práticas pedagógicas mais eficazes, melhores conhecimentos sobre os alunos e fornecimento de informações relevantes às famílias, professores e alunos. As atividades pedagógicas intencionam envolver e integrar os alunos na vida escolar objetivando uma melhor aprendizagem, colaborar na implementação das orientações pedagógicas na escola, promover a participação dos encarregados da educação na vida escolar dos alunos.

A autora considera dois âmbitos de atuação do Diretor de Turma: um interno e outro externo. O primeiro se manifesta enquanto gestor intermédio na organização escolar e o segundo na sua atuação como mediador sociocultural. Para ela, o Diretor de turma pode ser considerado um “gestor de relacionamentos” que se entrelaçam envolvendo alunos, professores, escola e família. Em sua atuação como mediador cultural, ela assinala que:

> Ainda não existe formalmente uma noção clara de que a maior parte das actividades pedagógicas do DT implica fundamentalmente competências de mediação. No entanto, no plano informal, a mediação e a resolução de problemas têm sido concretizadas pelo Director de Turma, nos Conselhos de Turma e mesmo na própria Turma, ao permitir que cada aluno, professor ou outro interveniente exponha o seu modo de ver pessoal, ao escutar as opiniões do outro, tornando claro os receios, angústias e preocupações, ao envolver as partes em 'litígio' na resolução de conflitos. (TORRES, 2007, p. 74).

Para Lopes (2006) as atividades do Diretor de Turma são de natureza pedagógica e administrativa. Entre as atividades de cunho administrativo, ela menciona: divulgar o Plano de Trabalho do Diretor de Turma junto aos alunos, professores e encarregados da educação; organização do dossiê de turma, escolha do representante discente da turma; controle de assiduidade dos alunos; preparação das reuniões do Conselho de Turma; elaboração das atas destas reuniões; marcação de contatos semanais com a turma; e reuniões com os encarregados de educação. Já as atividades pedagógicas objetivam favorecer um melhor aproveitamento escolar dos alunos, a implementação das orientações pedagógicas e a participação dos encarregados de educação no processo educativo.

Entre as competências básicas do diretor de turma, Zenha (2004) dá especial destaque àquelas relacionadas aos encarregados da educação, que demanda competências de comunicação e relacionamento interpessoal.

> Ao DT, coordenador do projecto curricular da turma e elemento de ligação e de coordenação de todos os intervenientes no processo educativo dos alunos da turma (com destaque para os alunos, os professores e os EEs), são reconhecidas múltiplas funções, entre as quais, chamar os pais à escola, informar, coordenar, dirigir reuniões, promover a resolução de problemas e mediar conflitos. Para exercer todas as suas funções, o DT deve caracterizar-se por um perfil que abrange o domínio de competências muito diversas. As competências de comunicação e de relacionamento interpessoal adquirem um destaque particular. A compreensão de outras culturas (Henderson et al., 1994), a percepção e o respeito pelas diferenças sociais e culturais (Pereira, 1997), a sensibilidade às diferenças individuais e a consciência dos seus próprios enviesamentos culturais tornam-se fundamentais para que o DT consiga remover os obstáculos que afastam da escola as famílias mais desfavorecidas e promover uma relação de verdadeira colaboração entre a família e a escola. (ZENHAS, 2004, p. 49).

Martins (2011) enumera atribuições do Diretor de Turma, baseada em sua experiência nesta função e considerando o seu enquadramento legislativo, direcionadas aos alunos, professores da turma, encarregados de educação e atinentes a procedimentos

administrativos, que serão apresentadas na íntegra para composição de uma referencial de atividades práticas exercidas pelo diretor de turma.

> 1.2.1.Vertente: Director de Turma/Alunos
> a) Conhecer o passado escolar dos alunos. b) Conhecer os alunos individualmente bem como a forma como se organizam na turma. c) Identificar os alunos com dificuldades e providenciar o seu apoio no âmbito da Acção Social Escolar, nos domínios pedagógico e/ou psicológico. d) Analisar os problemas de inadaptação dos alunos e apresentar propostas de solução. e) Identificar necessidades, interesses e hábitos de trabalho com vista a um eficaz envolvimento dos alunos nas tarefas escolares. f) Detectar e tentar solucionar atempadamente os problemas entre os alunos ou entre os alunos e os professores. g) Apoiar iniciativas e projectos que favoreçam a integração escolar e social dos alunos. h) Contribuir para o desenvolvimento do espírito cívico, de responsabilidade, de trabalho e de entreajuda. i) Manter os alunos informados acerca dos regimes de faltas e de avaliação. j) Sensibilizar os alunos para a importância dos cargos de delegado e subdelegado e organizar a sua eleição. k) Afixar periodicamente o mapa resumo das faltas dos alunos da turma.
> 1.2.2. Vertente: Director de Turma/Professores da Turma
> a) Fornecer aos Professores da Turma as informações recolhidas sobre os alunos e as suas famílias. b) Caracterizar a Turma no início do ano com base em tratamento estatístico (caso exista). c) Discutir e definir com os Professores estratégias de ensino-aprendizagem tendo em conta as características da turma. d) Aferir em Conselho de Turma critérios de avaliação. e) Coordenar o projecto curricular de turma. f) Solicitar periodicamente informações aos Professores sobre comportamento e aproveitamento dos alunos e informá-los sobre os mesmos assuntos bem como sobre a assiduidade dos alunos. g) Identificar e discutir com os Professores problemas detectados e as suas possíveis soluções.
> 1.2.3. Vertente: Director de Turma/Encarregados de Educação
> a) Comunicar o dia e hora de atendimento. b) Preparar e realizar as reuniões com os Encarregados de Educação. c) Informar os E.E. sobre as estruturas de apoio existentes na Escola, projectos, clubes, etc. d) Informar os E.E. sobre as regras de funcionamento da Escola, do Regulamento Interno e da legislação em vigor (ex. faltas e avaliação). e) Preparar as entrevistas individuais com os E.E. e proceder ao registo das mesmas. f) Enviar aos E.E. as informações sobre a assiduidade dos seus educandos com a periodicidade prevista na lei. g) Comunicar aos E.E. a realização de visitas de estudo. h) Envolver os pais na realização de actividades educativas com os alunos e os professores da Turma no âmbito dos projectos em que os seus educandos estejam envolvidos ou de outros contextos de aprendizagem. i) Auxiliar os pais no acompanhamento dos seus educandos. j) Estimular de maneira efectiva a participação dos pais na vida da Escola. k) Solicitar a vinda dos pais à Escola sempre que tal seja necessário.
> 1.2.4. Vertente: Tarefas Organizativas/Administrativas
> a) Organizar e manter actualizado o Dossier de Direcção de Turma. b) Registar semanalmente as faltas dos alunos. c) Preparar e coordenar as reuniões do Conselho de Turma e organizar as respectivas actas. d) Preparar os Conselhos de Turma de Avaliação e, após as mesmas, verificar pautas, fichas biográficas e termos. e) Coordenar a elaboração, implementação e avaliação do Projecto Curricular de Turma. (MARTINS, 2011, p. 21-23).

Analisando dispositivos legais em vigor a partir do Decreto-Lei nº 48.572, de 9 de setembro, Oliveira (2010) destaca no Despacho Normativo 30/2001, de 19 de julho, que trata

das avaliação das aprendizagens dos alunos do ensino básico, as seguintes atribuições para o diretor de turma: organizar o dossiê individual do aluno, que registra o seu percursos escolar durante o ensino básico; propor recursos educativos adequados as necessidade dos alunos, no que se refere à avaliação formativa; e, no que se refere à avaliação somativa, coordenar o processo de tomada de decisões. Ressalta, entre as disposições da lei nº 30/2002, de 20 de dezembro, o papel do diretor de turma no controle da assiduidade e nos procedimentos disciplinares de ordem de saída da sala de aula, de atividades de integração na escola, na transferência de escola e na repreensão registrada. Ainda sobre avaliação do ensino básico, a autora analisa o Despacho nº 50/2005, de 20 de outubro, e diz que:

> No que concerne à avaliação do ensino básico, pelo Despacho n.º50/2005, de 20 de Outubro, no âmbito dos apoios e complementos educativos, cabe ao conselho de turma a elaboração e aplicação de planos educativos (planos de recuperação, de acompanhamento e de desenvolvimento), consoante as capacidades dos alunos e os resultados da avaliação sumativa. No nosso entendimento, estas competências carecem de uma coordenação eficaz do director de turma e sublinham a necessidade de um espírito de equipa colaborativo do conselho de turma. (OLIVEIRA, 2010, p. 56).

A autora analisa as funções do diretor de turma, numa perspectiva, sociológica e assinala as seguintes características: função de promoção, função de cooperação, função de complementaridade e função de descoberta.

A função de promoção ocorre na relação do diretor de turma com os alunos, pois é ele quem melhor conhece os alunos, à medida que os acompanha regularmente e detalhadamente, podendo orientar os alunos tanto para as atividades de ensino-aprendizagem como para atividades extracurriculares. A função de cooperação se dá na relação com os outros professores à medida que ele pode promover ações interdisciplinares e adequações pedagógicas dos diferentes professores em relação às necessidades dos alunos. A função de complementaridade se desenvolve na relação com os pais dos alunos pois suas atribuições, emanadas da legislação atinente, encerram um conjunto de ações que visam a articulação entre professores da turma, alunos e pais, buscando otimizar a participação deste último segmento na vida escolar.

Por fim, a função de descoberta se manifesta na relação com outros profissionais da educação, pois a cooperação entre ele, professores e corpo escolar não docente é

significativa na valorização e consolidação de boas práticas educativas na sala de aula, na escola como um todo e em seu entorno.

2.2.3 O papel do Diretor de Turma na relação escola-família

Entre as atividades de maior destaque do diretor de turma estão aquelas relacionadas ao envolvimento dos encarregados da educação na vida escolar dos alunos. Os estudos de Zenhas (2004), Torres (2007), Marques (2010), Oliveira (2010) e Picanço (2012) abordam este aspecto de forma direta ou indireta apresentando importantes reflexões para a compreensão do papel do diretor de turma no contexto da relação escola-família.

Para Zenhas (2004), o diretor de turma ocupa um papel relevante na escola para fomentar uma relação de colaboração entre as famílias e a organização educacional, objetivando o sucesso escolar dos alunos. Ela sinaliza a importância do diretor de turma desenvolver atividades regulares e diversificadas de colaboração com a família, com o intuito de atender às peculiaridades de cada contexto familiar. Ela também destaca a importância da qualidade da comunicação e das relações interpessoais entre os diretores de turma e os encarregados da educação, na realização das reuniões gerais e dos atendimentos individuais, visando à obtenção de confiança e de colaboração.

> O DT ocupa uma posição importante nas estruturas de gestão intermédia da escola. Competindo-lhe o estabelecimento de relações entre a família e a escola, também lhe estão atribuídas as funções de acompanhamento de cada um dos alunos da turma (considerando o seu desenvolvimento global e não apenas académico) e a coordenação da intervenção concertada de todos os intervenientes no processo educativo, com destaque para os professores e os EEs. Estas funções colocam o DT numa posição privilegiada para, através de estratégias diversificadas, adequadas às famílias dos alunos e que sejam significativas para elas, chamar os pais à escola; colocam-no numa situação igualmente privilegiada para, olhando para a criança na sua singularidade, contribuir para que os restantes professores não o vejam apenas como um aluno entre vinte e tal outros. Esse último papel junto dos professores interpenetra-se com o papel junto da família. Da intervenção do DT resulta a possibilidade de execução de um trabalho participado por pais, alunos e professores, sob a sua coordenação. Não é, contudo, qualquer tipo de exercício do cargo que operacionaliza todas as potencialidades do cargo para envolver as famílias e para implementar um tal trabalho de colaboração entre EEs, professores e alunos. O exercício rotineiro da direcção de turma, respondendo a tarefas de carácter administrativo e burocrático, que é o mais corrente, não contribui para chamar os pais à escola nem para promover qualquer tipo de colaboração. (ZENHAS, 2004, p. 6).

Baseada em estudos sobre competências de comunicação interpessoal, a autora destaca os seguintes fatores a interferir na qualidade da relação que os diretores de turma podem obter junto aos encarregados da educação. São eles: empatia, sobretudo construída a partir da reflexão de sentimentos; afetividade nas relações interpessoais; linguagem adequada às características sociais e culturais das famílias; existência de confiança entre família e escola; e formação de professores em competências de resolução de problemas. Ela ressalta que a comunicação entre a escola e a família deve primar pela qualidade baseada nestes fatores, pela frequência e pela variedade de meios utilizados. Entre estes meios, há que assinalar a realização de reuniões gerais periódicas com os encarregados da educação que contribuem para a aproximação entre família e escola; de atendimentos individuais que devem ser oportunidades de troca de informações, sentimentos e percepções entre pais e professores sobre um aluno em particular; e de mobilização de outros meios de comunicação, tais como, fichas de registro de avaliação periódica, mensagens através de caderneta, cartas enviadas pela escola e visitas domiciliares.

Considerando que à medida que o aluno progride em seu percurso escolar e que ele aumenta de idade, a escola e a família tendem a se afastar e a se comunicar cada vez menos, a implantação do Projeto Professor Diretor de Turma no ensino médio fomenta uma situação particular que instiga a refletir o quanto este projeto esta contribuindo para a relação escola-família no sentido de aproximar estas duas instituições sociais e no sentido de favorecer a permanência do aluno na escola e seu melhor aproveitamento escolar. Acredita-se inicialmente que diretores de turma, no Ceará, empenhados em estreitar esta relação, podem obter bons resultados em termos de colaboração da família no acompanhamento da vida escolar dos alunos.

Preocupada em compreender o papel do aluno na relação escola-família e o seu poder nesta relação, na percepção de diretores de turma, Marques (2010), realiza investigação que assinala que o aluno exerce papel de mediador da comunicação entre diretores de turma e encarregados da educação, devido, sobretudo ao afastamento físico e cultural entre famílias e escola e aos meios empregados para circulação de informações entre a escola e a família. Tanto diretores de turma quanto encarregados da educação têm como fonte principal de informações os alunos. Os diretores de turma elaboram opiniões sobre a família com base nas informações dos alunos e, por sua vez, encarregados da educação conhecem a escola com

base no que os alunos dizem. A autora se baseia em teorias que o aluno, a família e a escola formam uma rede social para considerar que:

> Os pais e os professores constituem dois grupos com características diferentes. Essas diferenças podem ser mais ou menos acentuadas, dependendo do maior ou menor afastamento dos pais relativamente à cultura escolar. Os dois grupos estão ligados pelo aluno, agindo este como o intermediário que conhece ambos os grupos, constituindo o canal de informação entre eles. Pode, assim, ter acesso à informação proveniente dos professores antes dos pais, bem como aceder à informação proveniente da família antes dos professores. Para além de aceder à informação, a posição do aluno na rede permite-lhe o seu uso e o seu controlo, podendo tomar decisões no sentido de a alterar ou ocultar antes de a fazer chegar a cada um dos grupos. A posição do aluno nesta estrutura é-lhe vantajosa, podendo, no entanto, prejudicar a relação de confiança entre os dois grupos. (MARQUES, 2010, p. 14).

A investigação de Marques (2010) indica que, entre os fatores que atestam e influenciam o afastamento da escola e da família, na visão dos diretores de turma de uma escola, estão a baixa frequência de contatos diretos entre a escola e a família, a dificuldade na comunicação dos pais com o diretor de turma, a dificuldade dos pais em compreender os documentos utilizados pela escola para explicar o aproveitamento escolar e a assiduidade dos alunos, a inexistência de diálogos em casa sobre a escola entre pais e alunos e as características das famílias tidas como problemáticas.

Para a autora, contatos diretos entre a família e a escola vão além das reuniões, incluindo a participação dos pais em atividades escolares pensadas para sua inclusão e que a baixa escolaridade dos pais estaria associada as suas dificuldades de comunicação e compreensão. E ela é enfática ao concluir que quanto maior for o afastamento entre família e escola, maior o poder dos alunos. Com este poder, o aluno pode omitir, alterar ou retardar informações para a família ou para a escola, sobretudo ele atua como mediador na comunicação entre diretor de turma e encarregado da educação. (MARQUES, 2010).

Oliveira (2010) salienta que vários autores reconhecem que a colaboração entre a escola e as famílias tem impacto positivo para alunos, pais e professores e, baseada em Perrenoud (2001), ressalta o papel do aluno na comunicação entre a escola e a família. Sua investigação se pautou na visão que alunos do 2º e 3º ciclos do ensino básico têm acerca das funções dos diretores de turma.

As respostas que obtivemos apontam no sentido de que os alunos do 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico têm uma boa imagem sobre a qualidade do relacionamento que o director de turma mantém com a turma, com os outros professores da turma, com os respectivos pais/encarregados de educação, com os auxiliares de acção educativa e com eles próprios. Registe-se, no entanto, que a maior satisfação se reporta ao relacionamento do director de turma com os outros professores da turma enquanto a opinião mais desfavorável se refere ao relacionamento entre o director de turma e os auxiliares da acção educativa. No que respeita às relações entre o director de turma e os alunos, é expressiva a maioria dos inquiridos que assume que o director de turma se interessa pelas suas dificuldades, que ajuda a resolver os problemas da turma com os professores e que os ajuda mesmo quando fazem "asneiras".

No que concerne às relações estabelecidas entre o director de turma e os pais/encarregados de educação, podemos concluir que:

1.º a maioria dos nossos respondentes sente que o seu encarregado de educação vai "poucas vezes" à escola; 2.º os alunos que constituem a nossa amostra pensam que os seus pais/encarregados de educação procuram o seu director de turma para tratarem de assuntos ligados à sua educação e à sua instrução, embora privilegiem os problemas educacionais. A grande maioria assume ainda que, nesse contacto, o seu encarregado de educação procura prioritariamente receber informações; 3.º é expressiva a maioria dos inquiridos que assume a convergência de opiniões entre pais e director de turma e a maior compreensão dos pais depois de estes terem tido uma reunião com o seu director de turma. Verificamos ainda que os alunos sentem que os pais têm boas expectativas relativamente ao trabalho do director de turma; 4.º registamos que a maioria dos alunos que inquirimos assume que quando é encarregue, pelo seu director de turma, de entregar uma mensagem escrita ao seu encarregado de educação, acerca de uma situação pouco agradável para si, a entrega no próprio dia. No entanto, vale a pena salientar que um número considerável de alunos admite alterar a mensagem ou que tenta participar na sua redacção ou interpretação.

3 A QUALIDADE DE ENSINO SOB A ÓTICA DAS INVESTIGAÇÕES SOBRE EFICÁCIA ESCOLAR: O QUE SABEMOS SOBRE O SUCESSO ESCOLAR

Dourado e Oliveira (2009) apresentam reflexões promissoras sobre o conceito de qualidade da educação em que enfatizam suas múltiplas significações e dimensões.

> Objetivando contribuir para a construção de referências analíticas para a qualidade da educação, o presente texto visa problematizar as múltiplas significações e conceitos relativos à qualidade da educação, bem como indicar dimensões intra e extraescolares que interagem na consecução desse conceito. Compreende-se então a qualidade com base em uma perspectiva polissêmica, em que a concepção de mundo, de sociedade e de educação evidencia e define os elementos para qualificar, avaliar e precisar a natureza, as propriedades e os atributos desejáveis de um processo educativo de qualidade social. De outro lado, o texto ressalta que as finalidades educativas e, portanto, o alcance do que se almeja como qualidade da educação se vinculam aos diferentes espaços, atores e processos formativos, em seus diferentes níveis, ciclos e modalidades educativas, bem como à trajetória histórico-cultural e ao projeto de nação que, ao estabelecer diretrizes e bases para o seu sistema educacional, indica o horizonte jurídico normativo em que a educação se efetiva ou não como direito social. (DOURADO E OLIVEIRA, 2009, p. 202-203).

Muitos estudos corroboram nosso interesse em investigar fatores relacionados à qualidade do ensino. Entre eles, se destacam dois realizados no Brasil recentemente. Pesquisa realizada pelo MEC, UNICEF e UNIDIME, em 37 municípios, intitulada Redes de Aprendizagem, indica dez fatores que colaboram para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos de suas redes. São eles: foco na aprendizagem, consciência e práticas de rede, planejamento, avaliação, perfil do professor, formação do corpo docente, valorização da leitura, atenção individual ao aluno, atividades complementares e parcerias.

Já o estudo Aprova Brasil – o direito de aprender: boas práticas em escolas públicas avaliadas pela Prova Brasil (2007), realizado pelo MEC, INEP e UNICEF, elege cinco dimensões relacionadas ao aprender: as práticas pedagógicas, a importância do professor, a gestão democrática e a participação da comunidade escolar, a participação dos alunos e as parcerias externas. Com base nestes estudos, se verificam como as concepções e práticas pedagógicas e de gestão desenvolvidas na escola se relacionam intrinsecamente com a aprendizagem dos estudantes. Entretanto, considerando a polissemia inerente ao conceito de qualidade do ensino, optou-se por se enfatizar estudos relacionados à eficácia escolar neste tópico.

O crescimento da matrícula nas escolas em vários países do mundo desencadeou uma preocupação em torno da qualidade educacional das escolas que atendem crianças, jovens e adultos, sobretudo aquelas que recebem estudantes provenientes de segmentos sociais que historicamente foram excluídos da escola ou por não terem acesso a ela ou por não conseguir nela permanecer.

Diante desta realidade, já há cerca de meio século vem se consolidando um movimento de estudos sobre escolas eficazes em várias partes do mundo, inclusive na América Latina, que vem contribuindo para compreensão de que a escola pode cumprir seu papel social de ensino-aprendizagem daqueles conhecimentos historicamente consolidados como essenciais para a humanidade, além de outros objetivos que vêm concorrer para a formação de cidadãos críticos e inseridos ativamente em um mundo cada vez mais complexo e dinâmico. A escola possui possibilidades efetivas de se contrapor a determinação de fatores externos que tendem a impulsionar os estudantes ao fracasso escolar. A escola é reprodutora das desigualdades sociais, mas pode resistir a apenas ser mais um mecanismo social de manutenção e reprodução das injustiças sociais, pois ela é também lugar de contradições.

Neste sentido, se apresentará alguns estudos que tratam desta temática no intuito de iniciar uma reflexão sobre o potencial destes estudos para a compreensão dos resultados que podem alcançar projetos escolares como o PPDT.

No intuito de melhor enveredar nestes estudos, este tópico será dividido em nove seções que assinalam, sobretudo, as principais considerações e resultados de investigações realizadas por F. Javier Murillo, professor titular da Universidade Autônoma de Madrid. Além de Murillo, outros estudiosos são abordados. Assim, estas seções tratam sobre as principais considerações sobre eficácia escolar e sua relação com a justiça social, a melhoria escolar e seus movimentos investigativos, fatores cognitivos e sócio-afetivos relacionados à eficácia escolar e o ensino eficaz.

3.1 Eficácia Escolar: conceito, evolução dos estudos e princípios básicos

Iniciar-se-ão as reflexões em torno dos estudos sobre eficácia escolar abordando algumas considerações que contextualizam, em termos gerais, os estudos sobre escolas eficazes, sobretudo serão arroladas as valiosas contribuições de F. Javier Murillo Torrecilla,

professor titular da Universidade Autônoma de Madrid que possui uma extensa produção teórica sobre o tema, com destaque para aquelas formuladas de 2010 em diante.

Murillo (2003), tratando do movimento de investigação em eficácia escolar, indicou duas grandes questões a nortear os estudos dos investigadores de eficácia escolar, são elas: Em que medida a escola influencia o rendimento dos alunos? E o que gera diferença entre escolas? A primeira questão pode ser tratada como estimação da magnitude dos efeitos escolares. O Relatório Coleman (1966) indicou que este efeito era insignificante, por isso toda a investigação posterior se preocupou em se contrapor a esta afirmação. Diz ainda que:

> En los últimos años, además de la estimación de los efectos escolares, se está prestando especial atención al análisis de las propiedades científicas de estos efectos. Así, se ha comenzado a analizar cuestiones tales como su consistencia entre diversas medidas de rendimiento, su estabilidad en el tiempo, su eficacia diferencial (si los efectos son diferentes para distintos grupos de alumnos) y su perdurabilidad en el tiempo. (p. 2).

A segunda grande questão sinaliza para a compreensão de fatores escolares, de aula e de contexto que caracterizam uma escola como eficaz. Explica que, inicialmente, a preocupação se focava apenas nos fatores escolares. Depois foram incorporados fatores de aula e, em seguida, fatores de contexto.

> El planteamiento anterior queda difuso si no se aborda la definición de lo que es una escuela eficaz. Así, en la actualidad entendemos como tal aquélla que promueve de forma duradera el desarrollo integral de todos y cada uno de sus alumnos más allá de lo que sería previsible teniendo en cuenta su rendimiento inicial y su situación social, cultural y económica. Esta conceptuación resulta especialmente interesante, dado que recoge tres planteamientos clave en las investigaciones encuadradas en este movimiento:
> 1. El principio de equidad. Una escuela será eficaz si (y sólo si) favorece el desarrollo de todos y cada uno de sus alumnos. De esta manara, eficacia y equidad no sólo no son términos contrapuestos sino mutuamente necesarios.
> 2. La idea de valor añadido. No tiene sentido alguno hablar de rendimiento de un centro si no se consideran los elementos del contexto en el que se desarrolla. Concretamente, para que en la actualidad un centro sea considerado eficaz es necesario tener en cuenta tanto el rendimiento de los alumnos como la situación socio-económica y cultural de sus familias.
> 3. Se preocupa por el desarrollo integral del alumno. Una escuela no es eficaz si sus alumnos obtienen buenos resultados en pruebas de Lengua o Matemáticas pero no se preocupa de su formación en valores, bienestar o satisfacción. Una escuela será eficaz si desarrolla toda la personalidad de cada uno de sus alumnos. (p. 2-3).

Murillo aponta quatro etapas de desenvolvimento do movimento de investigação de eficácia escolar, que nasceu a partir das reações aos resultados do Relatório Coleman (1966), perfazendo cerca de 50 anos. São elas: a etapa de reações ao informe Coleman, a etapa de realização dos primeiros estudos de escolas eficazes, a etapa de consolidação da investigação sobre eficácia escolar (1979-1986) e a etapa de estudos multinível. A primeira etapa se caracterizou destacadamente pela existência da corrente individualista ou psicológica que atribuía ao aluno e ao seu contexto a responsabilidade pelo seu rendimento. É desta etapa, o aparecimento do Informe Plowden (1967), na Grã-Bretanha, que realizou estudo análogo ao de Coleman e estipulou que 58% da variação do rendimento escolar se deve a fatores relacionados com a atitude das famílias. Destacam-se também, nesta etapa, três estudos de reanálises críticas do Informe Coleman: Smith (1972), Jencks e colaboradores (1972) e o coordenado por Mayeske (1972).

Na segunda etapa, surgiu a primeira geração de trabalhos que investigaram a eficácia escolar e o chamado "Modelo dos 5 fatores" de Edmonds (1979) que apontavam que as escolas eficazes se caracterizavam por uma liderança forte, por um clima de altas expectativas em relação ao desempenho dos alunos, por uma cultura escolar ordenada e tranquila, pelo objetivo prioritário de aquisição de habilidades e destrezas básicas e pela realização de avaliação constante e regular dos discentes.

A terceira etapa foi marcada inicialmente pela publicação dos trabalhos mais importantes da história do movimento de investigação de eficácia escolar: a pesquisa americana de Brookover e al. (1979), denominada "School social systems and student achievement" e a pesquisa britânica de Rutter et al. (1979), chamada "Fifteen Thousand hours". Nesta etapa, se voltou a realizar estudos com grandes amostras preocupados com informações sobre os processos escolares e se passou a usar o modelo input-process-output em substituição ao modelo vigente anteriormente (input-output). Finalizando esta etapa, se destacam os trabalhos "School Matters" de Mortimore et al. (1988) e "Louisiana School Effectiveness Studies" de Teddlie & Stringfield (1993) que, juntamente com os dois primeiros, apontaram relevantes resultados a explicar o que caracterizam as escolas eficazes. Um destes, merece destaque para a proposta metodológica da presente pesquisa: Rutter et al (1979) concluíram que "las diferencias em eficácia entre centros permanecen de manera relativamente estable por um período de cuatro o cinco años (estabilidade en el tempo)." (MURILLO, 2003, p. 8).

Na quarta etapa, surgem os estudos com o uso metodológico do modelo multinível em todo o mundo, utilizando-se de abordagens quantitativas e qualitativas e procurando adentrar na sala de aula. Também ocorre um aumento de avaliações nacionais e internacionais dos sistemas educativos acompanhados de estudos de eficácia escolar e a elaboração de modelos compreensivos. Destacam-se os estudos realizados nos Países Baixos, Austrália, França, Reino Unido e em treze países da América Latina (este último promovido pelo Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação da UNESCO).

O autor indica que desde o início, os pesquisadores tem se preocupado em estimar a magnitude dos efeitos escolares. Ele esclarece que os trabalhos realizados até o momento estimam que a escola é capaz de explicar entre 12% e 18% de variação do rendimento escolar contextualizando o seu nível socioeconômico, com o seguinte perfil: os efeitos são mais altos em escolas de educação primária do que em escolas secundárias; os efeitos são maiores quando se usa medida composta como rendimento; e países em vias de desenvolvimento apresentam efeitos mais significativos do que países europeus (2003, p. 18). Além da magnitude, as pesquisas também se voltaram para a consistência dos efeitos entre diferentes áreas ou medidas de resultados, quer dizer, verificar se escolas eficazes no ensino da língua materna também são eficazes no ensino de outras áreas de conhecimento e na satisfação e desenvolvimento moral dos estudantes.

Com relação à consistência, as pesquisas evidenciam que a mesma pode ser considerada médio-baixa entre diferentes medidas de desempenho não cognitivo e entre produtos diferentes de medidas cognitivas. Estas conclusões demandam atenção para que estudos sobre eficácia escolar utilizem várias medidas de produto, e não só resultados afetos ao desempenho em língua materna e matemática, e para que haja precaução ao se qualificar uma escola como eficaz ou não.

Uma terceira propriedade central nas pesquisas se refere em estudar a continuidade dos efeitos escolares durante o tempo. Com relação à estabilidade dos efeitos através do tempo, ou seja, uma escola tida como eficaz permanecerá assim por um tempo bem significativo, as pesquisas evidenciam que: “En la actualidade, utilizando Modelos Longitudinales Multinivel, los resultados apontam a uma alta estabilidade, de unos 0,90 puntos em Secundaria y algo más bajos em Primaria” (Murillo, 2003, p.19).

Uma quarta propriedade estudada nas pesquisas é denominada de eficácia diferencial, isto é, qual o comportamento dos efeitos escolares para distintos grupos de alunos.

Murillo afirma que as pesquisas indicam algumas considerações provisórias que evidenciam que, apesar das variações existentes, as pesquisas mostram que uma escola é eficaz para todos os alunos, mesmo que em proporções diferentes.

Por fim, a última propriedade analisada, sobre os efeitos escolares, é a durabilidade dos mesmos no decorrer do tempo, ou seja, as vantagens logradas pelos estudantes que frequentaram escolas eficazes permanecem por alguns anos depois de deixarem as escolas. As pesquisas apontam duas conclusões: que os efeitos da escola primária nos estudantes permanecem na escola secundária e que se fazem necessários mais estudos sobre esta propriedade.

Em relação aos fatores associados à eficácia escolar, ele aponta dez fatores de eficácia escolar, com base nos estudos considerados mais relevantes, que são: i) metas compartilhadas, consenso, trabalho em equipe; ii) liderança educativa; iii) orientação para a aprendizagem; iv) clima escolar e de aula; v) altas expectativas; vi) qualidade do currículo; vii) organização da aula; viii) acompanhamento dos alunos/avaliação frequente; ix) aprendizagem organizacional/desenvolvimento profissional; e x) participação e compromisso da comunidade educativa (p. 21). Murillo destaca estes dez fatores com base em seis revisões de pesquisas realizadas sobre eficácia escolar nos Países Baixos, USA, Canadá, Austrália, Hong Kong e outros países com características semellhantes: Edmonds (1979), Purkey y Smith (1993), Levine y Lezzote (1990), Cotton (1995), Sammons, Hilman y Mortimore (1995) e Scheerens y Bosker (1997). Assinala que uma das poucas revisões afetas a países em desenvolvimentos é a de Fuller y Clarke (1994) que acrescentaria um décimo primeiro fator a esta lista: recursos e instalações.

Ele assinala as seguintes contribuições do movimento de estudos sobre eficácia escolar: uma visão mais otimista da educação e das possibilidades do sistema educativo para diminuir as desigualdades sociais; o reforço da autoestima do docente que pode contribuir para a aprendizagem dos alunos; a percepção de que as escolas mais eficazes estão mais unidas que as demais como se fossem como um conjunto orgânico; um conjunto de contribuições para fomentar processos de auto avaliação das escolas; o desenvolvimento de novos enfoques metodológicos de investigação educativa, a exemplo de Modelos Multiníveis; e o reconhecimento de que a escola contribui com cada aluno considerando seu rendimento inicial e sua história de vida.

Murillo ainda esclarece que, em face das críticas recebidas sobre a falta de um marco teórico de eficácia escolar, surgiram, desde a década de 90, alguns modelos compreensivos de eficácia escolar. Ele, entretanto, destaca quatro: Scheerens (1990), Stringfield y Slavin (1992), Creemers (1994) e Sammons, Thomas y Mortimore (1997), que guardam entre si uma série de características básicas. Por fim, em relação às críticas ao movimento de investigações de eficácia escolar, assinala:

> Sin embargo, como hemos señalado, en estos momentos está sufriendo las más duras críticas. Las mismas suponen el necesario contrapeso en el devenir dialéctico del desarrollo de esta línea. Así, se ha argumentado que es una mezcla de diferentes ideologías y que incorpora elementos de teorías burocráticas, sistémicas, del capital humano, etc., sin un claro marco teórico (Morley y Rassool, 1999); o que su obsesión por lo medible hace que se dé una supersimplificación de lo que es una escuela y de cuáles son los factores que inciden en su calidad, generándose lo que Grace (1998) ha denominado "reduccionismo contextual"; o que sus resultados han sido utilizados de forma perversa por parte de los políticos (Rea y Weiner, 1998), especialmente en países en desarrollo (Pennycuick, 1993). Aunque, siendo más realistas, en nuestro contexto gran parte de las críticas surgen por simple desconocimiento, prejuicios o, en ocasiones, por partir de visiones integristas de la educación y su mejora. Sea como fuere, y como afirma Fernando Hernández (1999), en la actualidad la noción de Eficacia Escolar es muy diferente de aquélla sobre la que surgió dado que, por ejemplo, incorpora el concepto de equidad: "buscar que una escuela sea eficaz es como una línea en el horizonte, muy útil para encauzar el debate sobre lo que acontece en los centros de Secundaria y abrirlo en los de Primaria" (MURILLO, 2003, p. 31).

Murillo Torrecila e Carrasco (2011) consideram que tecnicamente o estudo sobre o peso da escola sobre o desenvolvimento dos alunos é denominado de estudo dos Efeitos Escolares. Salientam que, desde a década de 1990, muitas investigações foram realizadas no intuito de estimar a magnitude dos efeitos escolares, sobretudo nos Estados Unidos, Reino Unido e Países Baixos.

> Entendemos por efectos escolares la medida del grado de variación "entre escuelas" dentro el total de la variación de las puntuaciones obtenidas por sus alumnos en una prueba de rendimiento. Es decir, el porcentaje de variación en el rendimiento de los alumnos debido a las características procesuales del centro en el que están escolarizados (Murillo, 2005b). Así, el efecto escolar es una estimación de la responsabilidad de la escuela en el rendimiento de los alumnos, es decir una medida de cuánto importa la escuela. (p. 29).

Eles atentam para a necessidade de se compreender que a variedade de resultados encontrados, nestas pesquisas, se deve as diferenças abordagens realizadas por eles em relação ao nível de escolaridade, a seleção e operacionalização das variáveis independentes (resultados de exames, resultados de provas padronizadas, diferentes modelos estatísticos, etc). Afirmam, entretanto, que apesar destas variações, *"los estudios internacionales defienden que magnitud de los efectos escolares son menores a un 20-25% de la varianza del rendimiento de los alunos"* (p. 31). E que as magnitudes destes efeitos são mais altas para países em desenvolvimento e para a educação primária em relação à educação secundária.

Martínez-Garrido (2011) apresenta 25 estudos considerados relevantes para o campo da eficácia escolar, que demonstram como o movimento de eficácia escolar vem crescendo e se apoderando de premissas instigantes. Ela destaca que os estudos sobre eficácia escolar vêm percorrendo cinco perspectivas desde antes da década de 1970: *input-output*, psicológica, organizativa, escolas alternativas e pedagógicas. Os 25 estudos apresentados são agrupados como investigações relacionadas à eficácia escolar (15) e investigações relacionadas a ensino eficaz (10). Ela aponta quatro pesquisas realizadas antes do Relatório Coleman como componentes deste movimento que se iniciou há cerca de um século segundo ela: Charters, W. y Waples, D. (1929), Cattell, R. B. (1931), Taylor, P.H. (1962), e Carroll, J. (1963).

Para ela, até os anos 50, as pesquisas se centravam no docente tratando de identificar quais as qualidades desejáveis para um professor. A partir dos anos 60, os estudos abordaram a relação entre o domínio do conhecimento docente e o rendimento dos alunos (etapa de investigação processo-produto). Nos anos 80, face às críticas as pesquisas processo-produto, surgiu uma nova linha de investigação preocupada em compreender as relações entre as variáveis que atuam sobre o rendimento escolar. A partir dos anos 90, o termo eficácia escolar passa a compreender três eixos de pesquisa: estudos input-output, estudos sobre ensino eficaz e estudos especificamente de eficácia escolar.

> La revisión de investigaciones referenciada delimita y ofrece una imagen global de la evolución del Movimiento de Eficacia Escolar. Desde las primeras investigaciones hasta las más recientes, una ingente cantidad de conocimiento revela contradicciones, limitaciones y avances que se han puesto de manifiesto: verificar que la escuela si importa o la inclusión de los análisis multinivel en las investigaciones, entre otros. Todos ellos, avances que permiten ahondar en el estudio de la Educación bajo un interés común: alcanzar el desarrollo integral de todos

> los/las estudiantes considerando las condiciones de partida propias: conocimientos previos, NSE y cultural de las famílias. (p. 172).

Com base nestes primeiros aportes sobre eficácia escolar, julga-se que as investigações relacionadas a esta temática avançam no sentido de consolidar uma visão mais abrangente e aprofundada do que acontece nas escolas. Como afirma Murillo (2003), estes estudos contribuem para mudar a forma como se percebe a educação escolar, sendo mais otimistas com relação aos seus resultados, e acreditando ser possível diminuir as desigualdades sociais. Eles também reafirmam a importância da profissão docente e sua relevância para sociedade, o que instiga a afirmação de políticas que valorizem o magistério e a sua formação, ao contrário dos ditames políticos de corte neoliberais.

Observa-se também que o PPDT atua em consonância com fatores que se evidenciam nas pesquisas anteriormente apontadas como promissores para a eficácia escolar. Por isso, a relevância destes estudos para a compreensão do significado, limites e possibilidades deste projeto.

3.2 Eficácia escolar e justiça social

O estudo sobre a eficácia escolar ganha sentido social se contribuir para uma educação de qualidade que forme crianças, jovens e adultos para além dos contributos cognitivos, colaborando assim para a diminuição das desigualdades sociais.

Aliados à compreensão do significado social dos estudos sobre eficácia escolar, Murillo Torrecilla e Hernández-Castilla (2011), discutiram o significado do conceito de Justiça Social se fundamentando em sua evolução desde Platão até uma visão atual que os fazem percorrer as contribuições de Sócrates, Platão, Aristóteles, Santo Tomás de Aquino, correntes filosóficas do Utilitarismo e do Contratualismo, Taparelli, socialistas fabianos ingleses, Organização Social do Trabalho e Doutrina Social da Igreja Católica.

Na atualidade, afirmam que três concepções de Justiça Social se apresentam: justiça como distribuição, justiça como reconhecimento e como participação. O primeiro se caracteriza pela preocupação com a distribuição de bens, recursos materiais e culturais. O segundo foca o reconhecimento e o respeito cultural de todos e cada um dos indivíduos e a existência de relações justas na sociedade. E o terceiro enfatiza a participação de todos nas

decisões que afetam suas vidas, ou seja, garantir que todos os indivíduos possam ter uma participação ativa e equitativa na sociedade. Estes três conceitos não são independentes e compartilham de afirmações comuns. Finalizam suas considerações, afirmando que:

> No es fácil definir el concepto de Justicia Social, y mucho menos lo es explicarlo. Posiblemente, una de las dificultades recae en que no tiene un significado único, es altamente político y aprehenderlo es, como poco, resbaladizo. Nos gusta la propuesta de Griffits que invita a pensar que "justicia social sea un verbo" (Griffiths, 2003: 55); es decir, un proyecto dinámico, nunca completo, acabado o alcanzado "una vez y para todos", siempre debe estar sujeto a reflexión y mejora. Ello, sin embargo, no nos libera de intentar desentrañarlo, sino que nos hace conscientes de la temporalidad de nuestras palavras. (p. 20).

3.3 Melhoria Escolar, Movimento de Melhoria em Eficácia Escolar, Movimento de Melhoria da Escola e Rede Iberoamericana de Investigação sobre Mudança e Eficácia Escolar

O estudo de Murillo, também de 2003, que trata do movimento teórico-prático de "*Mejora de la Escuela*" (*School Improvement*) que surgiu, nos últimos anos da década de sessenta, com a premissa de que a escola deve ser o centro da mudança, com base em dois princípios: a escola deve liderar o processo de mudança e este deve se basear na cultura da escola para possibilitar a mudança da educação. Este movimento nasceu como resposta ao fracasso das grandes reformas educacionais dos anos 60 e 70 que deixou como um dos seus legados a lição de que as mudanças devem ser assumidas pelos docentes de forma individual e pela escola como um todo, se quiserem lograr êxito.

Percorrendo algumas indicações conceituais, Murillo destaca:

> Por nuestra parte ofrecemos una última propuesta que defiende que mejora de la escuela es la capacidad de la escuela para incrementar, de forma simultánea, el aprendizaje de los alumnos y el desarrollo de la comunidad escolar. Y sus fundamentos son:
> - está centrado en la escuela;
> - implica a todo el personal del centro;
> - construye una comunidad de aprendizaje que incluye la comunidad escolar en su conjunto;
> - está guiado por la información obtenida tanto a partir de datos del centro docente y sus alumnos como de la literatura de investigación;
> - potencia el desarrollo continuo del profesorado;
> - fomenta la capacidad de los alumnos para aprender; y
> - se centra en el análisis de la enseñanza y el currículo y en el desarrollo de iniciativas para mejorarlo. (2003, p. 3).

O autor também indica que o movimento passou por três gerações, antecedidas por uma fase de antecedentes, que são: geração de programas de melhoria da escola, segunda geração de programas e a melhoria da eficácia escolar. A fase de antecedentes, conhecida como fase do otimismo pedagógico, que propiciou o surgimento do movimento de Melhoria da Escola como reação, se caracterizou pela realização de reformas curriculares e organizacionais oriundas e impostas de instâncias externas à escola.

A primeira geração ocorreu na década de 70, propagando-se a premissa de que é a escola o centro do processo mudança. Surgiram os primeiros estudos sobre eficácia escolar que demonstraram os efeitos da escola sobre o rendimento acadêmico dos alunos e desvelaram inicialmente as características básicas de uma boa escola.

Na segunda geração, surgiram os primeiros programas exitosos do movimento de Melhoria da Escola, caracterizados por ter uma maior colaboração entre investigadores e segmentos institucionais e por uma maior autonomia das escolas em tomar suas decisões.

A terceira geração se caracteriza pela maior aproximação entre os movimentos de Melhoria da Escola e de Investigação em Eficácia Escolar, pelo reconhecimento relevante da capacidade de aprender das escolas como organizações e pela influência dos projetos desta geração na cultura da escola. Nos anos noventa, muitos defendem a mutua colaboração dos movimentos de Melhoria da Escola e de Investigação em Eficácia Escolar e há aqueles que defendem a junção dos dois movimentos em um só: “Mejora de la Eficacia Escolar” (Melhoria da Eficácia Escolar).

> El movimiento de Mejora de la Eficacia Escolar pretende conocer cómo puede una escuela llevar a cabo procesos satisfactorios de cambio que incrementen el desarrollo de todos los alumnos mediante la optimización de los procesos de enseñanza y aprendizaje y de las estructuras organizativas del centro, y aplicar ese conocimiento a una mejora real de la escuela. Este enfoque muestra, por tanto, "dónde ir y cómo ir", y su objetivo es eminentemente práctico: ayudar a los centros docentes a cambiar para conseguir sus objetivos educativos de forma más eficaz.
> Como se ha señalado, este nuevo movimiento integra las aportaciones de Eficacia Escolar y Mejora de la Escuela para conformar un cuerpo teórico propio cada vez más sólido y definido. Uno de sus aspectos más característicos es que dirige su atención hacia el centro y los procesos de enseñanza y aprendizaje que ocurren en el aula como unidades de análisis fundamentales. Y, así, entran en juego el profesorado, el currículo o los procesos de aprendizaje y también variables de mayor amplitud asociadas a las condiciones internas de la escuela, entre las que destacan el clima y la cultura escolar o la capacidad del centro para aprender como organización. Este énfasis, sin embargo, no desdeña la influencia de otros niveles; de hecho, la mejora de la eficacia escolar tiene también en cuenta la acción de factores contextuales externos al centro, consciente de que, en numerosas ocasiones, estos elementos determinan tanto el éxito global de los procesos de mejora como la

> eficacia diferencial de las escuelas para distintos grupos de alumnos e, incluso, su potencial para convertirse en procesos continuos que se prolonguen de forma consistente en el tiempo (Stoll y Fink, 1999). (MURILLO, 2003, p. 12).

Com base nas experiências das três gerações, Murillo (2003) afirma que algumas lições podem ser assinaladas referentes ao processo de mudança, às estratégias e aos fatores de mudança. Com relação ao processo de mudança, há que se registrar que o planejamento é crucial e deve ser revisto continuamente e que o processo se desenvolve mediante três etapas: início, desenvolvimento e institucionalização. As estratégias devem ser simultâneas combinadas, entre elas, sugerem-se: auto avaliação institucional, desenvolvimento profissional dos docentes, investigação sobre currículo e investigação-ação. Entre os fatores, destacam-se: a escola como o centro da mudança, a mudança depende do professorado, o papel fundamental da gestão escolar, a escola como comunidade de aprendizagem e mudar a forma de ensinar e aprender.

Murrillo (2011) novamente resgata a discussão sobre os dois movimentos, considerando seu objetivo maior comum, que é aperfeiçoar a qualidade e a equidade educativas com base nas escolas, e defendendo a tese de junção dos dois. Enfatiza que o caminho para a qualidade e equidade é o grande desafio dos sistemas educativos, devendo se pautar pelo reconhecimento que a comunidade educativa como um todo – gestores, professores, alunos, família e sociedade em geral – é a responsável principal por sua consecução e pela necessidade de se obter qualidade e equidade em todos os seus subsistemas. Ratificando sua definição de eficácia escolar, diz:

> De una manera sendlla, podemos decir que el movimiento de Eficacia Escolar se ha preocupado por conocer los factores que hacen que una escuela sea eficaz. Hoy en día entendemos como tal aquella que promueve de forma duradera el progreso de todos sus alumnos más allá de lo esperado, que tiene en cuenta su rendimiento inicial y su situación de entrada, que les asegura a cada uno de ellos el logro de los niveles más altos posibles, y que mejora todos los aspectos del rendimiento y del desarrollo del alumnado. Esta definición es muy interesante, dado que recoge gran parte de las ideas y nuevos planteamientos que caracterizan el movimiento de Eficaóa Escolar en la actualidad. (MURILLO, 2011, p. 48).

Já o movimento de Melhoria Escolar se caracteriza por ser um movimento de orientação prática, liderado por docentes e gestores, no intuito de mudar a escola para melhor. Assim, seu interesse maior é transformar a realidade, e não tanto conhecer como deve ser a

mudança. Tem como um das características mais relevantes o de ser um processo intencional e planejado, em que toda a escola está envolvida, buscando modificar tanto processos de ensino e de aprendizagem como também a própria organização escolar e sua cultura com base em metas educativas referentes a seus alunos e professores e à organização da escola.

Em outro artigo de 2001, Murillo discute o papel da pesquisa para o processo de melhoria escolar. Ele inicia suas reflexões constatando pouca credibilidade das investigações junto a professores e gestores e o pouco uso destas em suas atividades. Aponta cinco posturas ideais "puras" de relações entre a pesquisa e práticas educativas: relação direta entre a pesquisa e a prática que ocorre quando os professores e gestores adotam as mesmas para fundamentar suas ações de mudanças; relação de mediação entre as pesquisas por meio de revisões que as divulgam; a relação que se dá mediante a formação inicial e continuada de professores; a relação mediada pelos políticos responsáveis pela tomada de decisões em instâncias governamentais superiores; e a relação mediada pela sociedade que assimila paulatinamente em sua cultura os achados das pesquisas.

Em linhas gerais, as pesquisas são consideradas como irrelevantes, inúteis e muito teóricas pelos professores, e dirigentes educacionais, dizem os estudos já realizados sobre este distanciamento entre a pesquisa e as práticas educativas. Além desta, Murillo identifica as seguintes dificuldades: ausência de confiabilidades nas pesquisas educacionais; falta de tempo dos professores para leitura e estudo e acesso limitado a pesquisas; dificuldades de compreensão da linguagem utilizada, sobretudo estatísticas; os professores confiam mais em outras fontes de informação; e a forte resistência às mudanças, que não é algo individual, mas de toda a escola.

Ele ainda indica algumas contribuições para facilitar a utilização das pesquisas: realização de estudos sobre temas que interessam aos implicados nas atividades práticas da educação, com referências a utilizações práticas; boas relações entre pesquisadores e professores e dirigentes; envolvimento dos professores nas pesquisas; formação em pesquisa para professores e dirigentes; e estudos focados na escola como um todo, e não só no professor ou nas aulas.

> Parece claro que la educación necesita una mejora cualitativa importante. Pensar que esa mejora puede venir sin el apoyo de la información validada científicamente no es realista. Todos tenemos el compromiso y la obligación de trabajar por una mejor educación, y eso pasa por acabar con la brecha entre la investigación y la práctica. (p. 11).

Em artigo de 2012, Murillo e Krichesky abordam o processo de mudança escolar, discutindo que elementos e dimensões devem ser contemplados para que esta mudança seja eficaz. Eles consideram que os processos de mudanças para serem impulsionados e sustentados requerem entusiasmo, vontade, compromisso e interesse em aprender a fazer melhor as coisas. A melhoria escolar deve ser entendida como um processo dinâmico e contínuo que faz parte da cultura da instituição. Ela não é algo estático que ocorre quando do enfretamento de um determinado problema isolado. Ela exige que todos os envolvidos estejam dispostos a criticar e serem criticados, a desaprender e a reaprender, e a refletir coletivamente. Aos envolvidos, se exige mais do que vontade e interesse, eles devem estar conscientes da complexidade de um processo de mudança e desenvolver capacidades específicas. A mudança é um processo, e não uma ação, que percorre cinco fases: iniciação, planejamento, implementação, avaliação e institucionalização. Este processo não é linear, pois a cada fase pode ocorrer retrocessos e alterações de rumos. Cada fase é uma etapa singular e complexa, com maior ou menor duração, que pode ser percorrida mais de uma vez.

Na fase de iniciação, a presença de uma cultura escolar, fomentada e direcionada a mudança, é dos requisistos cruciais. As pesquisas sobre Melhoria da Eficácia Escolar indicam fatores a constituir esta cultura: pressão interna para melhorar; pressão externa para melhorar; visão e metas compartilhadas; história de melhoria; autonomia das escolas; escolas motivadas e comprometidas com a melhoria como propriedade sua; liderança escolar comprometida, participativa, competente e entusiasmada; organização escolar flexível; tempo e recursos dedicados a melhoria; e disposição para se converter em uma comunidade de profissional de aprendizagem.

Aliada a fase de planejamento, deve-se realizar um diagnóstico e priorização das áreas de melhoria. São necessárias evidências empíricas para se desencadear um projeto de mudança, obtidas mediante autoavaliação ou avaliação externa ou combinação das duas abordagens e centradas em três aspectos: desenvolvimento dos alunos, qualidade da escola e adequação dos processos de ensino nas aulas. O planejamento se concretiza tecnicamente mediante a formulação de um documento que sintetize os desejos da comunidade escolar e as

ações a serem desenvolvidas para concretizá-los. Basicamente, este documento deve ser: fundamentado em diagnóstico prévio; participativo e conciliador; realista e com objetivos e ações possíveis de serem implantadas; global abrangendo todos os elementos que afetam o que deve ser mudado; claro e conciso.

Na implementação, a comunidade escolar passa a por em prática o que foi definido em seu projeto de mudança. Ele aponta alguns fatores que influenciam a fase de implementação: a necessidade de se encontrar um equilíbrio entre simplicidade e complexidade, flexibilidade e rigidez, e fidelidade e adaptação; o foco na melhoria dos processos de ensino e aprendizagem; a qualidade das ações; a combinação de pressão e a apoio desde as instâncias administrativas; a participação e o trabalho cooperativo de toda a comunidade escolar; liderança escolar direcionada aos processos de aprendizagem de professores e alunos; e retroalimentação contínua.

Depois da implementação, segue a realização da fase de avaliação formativa, mediante procedimentos diversos, com o objetivo de a escola apreciar os resultados, conquistas e enfrentamentos do processo. Alguns instrumentos de avaliação podem ser adequados, tais como, questionários aplicados com alunos e familiares; análises de trabalhos dos alunos; comparações com dados anteriores ao processo de mudança; análise de documentos; quationários aplicados com professores; realização de seminários de avaliação com toda comunidade escolar; revisão de informes de acompanhamento; e grupos de discussão fomrado com membros da comunidade escolar.

Por fim, na última fase, a de institucionalização, ocorre uma internalização do processo de mudança no cotidiano da escola, que passa a ser um hábito e um uma rotina na escola independente de certos atores que concorreram para seu fomento. É uma fase delicada em que o objetivo maior é a garantir o surgimento de uma cultura escolar focada na mudança e melhoria constantes. Alguns fatore colaboram na institucionalização desta cultura, que são: os professores aprovarem os métodos utilizados e estarem satisfeitos com o processo e os resultados alcançados e dispostos a prosseguir; a gestão escolar disposta para as mudanças e para apoiar os professores em suas iniciativas; a criação de uma cultura profissional de aprendizagem, ou seja, uma cultura escolar que motiva a aprendizagem e o desenvolvimento profissional contínuo; e a integração das novas práticas, valorizadas como positivas, no cotidiano escolar.

> Al fin y al cabo, son las acciones concretas de las personas las que cuentan. Por ello, todo proceso de cambio debe focalizarse en cómo mejorar las capacidades de los miembros de la comunidad educativa para que, conjuntamente, mejoren las capacidades internas de la organización en su totalidad. Un proyecto de cambio escolar debe estar encaminado en esa dirección, procurando conjugar las dimensiones culturales y organizativas de la escuela para que de manera coordinada incidan en una mejora sustancial de la calidad de todos y cada uno de sus profesionales. (MURILLO e KRICHESKY, 2012, p. 42).

Sepúlveda e Murillo (2012) discutem como se origina os processos de melhoria escolar, mediante estudo de caso em cinco escolas chilenas. Eles retormam, inicialmente, a premissa de um dos elementos chave de um processo de mudança está em sua origem. Consideram que este processo geralmente se inicia com a atitude de algum membro da comunidade escolar, gestor ou docente, com a firme vontade de realizar transformações. Esta atitude, geralmente, é motivada por pressão externa (resultados de avaliações externas, mudanças normativas, pressões oriundas do sistema a que pertence a escola, etc) ou por pressão interna, como por exemplo, insatisfação das famílias, alunos e/ou professores. Neste momento, o surgimento de uma liderança decidida, de um ou mais membros da escola, que busque a colaboração ativa da comunidade escolar é essencial para o êxito da transformação.

O Movimento de Melhora da Eficácia Escolar, que como assinalado anteriormente, se pauta na junção dos objetivos dos movimentos de Melhoria Escolar e de Eficácia Escolar, se propõe a elaborar um modelo de melhoria da eficácia escolar e um marco compreensivo que contribua para a criação de uma teoria de eficácia escolar. Este movimento ressalta que os processos de mudança requerem uma cultura de melhoria, que é constituída pelos fatores já descritos, no artigo anterior, de 2011, que tratou das etapas do processo de mudança. Alertam os autores que, na fase de iniciação, uma série de resistências pode surgir em decorrência de incertezas, desacordos, confusões e, até mesmo, rejeições e se tornarem obstáculos que dificultam o desenvolvimento desta fase. Aconselham que os principais promotores da mudança estejam atentos a estes obstáculos que devem ser abordados e debatidos conjuntamente.

> El rechazo de un proyecto destinado a la mejora puede generarse no solo por el desconocimiento del proyecto, por la negación de que se necesita una intervención, también por la resistencia a la forma de intervención y como resultado de un estado de congelamiento en el quehacer docente. El cambio puede ser visto como una amenaza ya que demanda acciones distintas de las habituales, reorganización de las relaciones y posiblemente nuevas habilidades para las cuales las personas pueden sentirse o no competentes. En el caso de proyectos destinados a la mejora de la

> eficacia escolar, para obtener logros positivos y deseados es vital la intervención y participación del profesorado ya que son ellos los que deben asumir y revisar su práctica, diseñar cambios o innovaciones, comprometerse con el cambio y poner en práctica dicho compromiso; en síntesis adherir a las metas culturales que subyacen en la propuesta de mejora. (p. 10).

Tendo como preocupação esta problemática, Sepúlveda e Murillo (2011) buscaram determinar e compreender a origem e os fatores envolvidos nesta origem quando do desencadeamento de processos de mudança em estudo qualitativo realizado em cinco escolas chilenas de ensino médio - três escolas consideradas "melhoradas" e duas consideradas "estagnadas".

> Tanto la génesis de la mejora así como la necesidad de implementar cambios conducentes a ella hace la diferencia en los relatos procedentes de informantes de Centros mejorados y estancados. La diferencia radica en que en los primeros, el profesorado asume el proyecto como propio, existe un compromiso con su génesis y desarrollo así como con los logros y la manera de afrontar las dificultades que se presentan en su implementación. El hecho de compartir las metas culturales hace que el profesorado utilice la estructura y los recursos de la esuela de manera creativa para alcanzar las metas propuestas. En los Centros estancados el proyecto, o los sucesivos proyectos en una historia de fracasos, son vistos como una imposición ya sea externa a la escuela o como una demanda de la dirección. En el caso que el proyecto de mejora es uno más de una serie de intentos, la implementación del proyecto actual se desarrolla en un escenario marcado por tres tendencias, de aceptación y colaboración, de aparente aceptación y de rechazo y exclusión. Esto quiere decir que el proyecto tiene logros, aunque escasos, debido a que la creatividad y el trabajo son aportados por una fracción del profesorado, los que intentan sumar sin éxito a los profesores que hacen lo mínimo para cumplir o aquellos que abiertamente se excluyen. Lo anterior significa además que los logros por escaso que sean implican una mayor cantidad trabajo y compromiso de los que efectivamente están comprometidos con el proyecto de mejora.
> Relacionando estos resultados con el Marco de Mejora de la Eficacia Escolar (Murillo, 2004, 2011) antes presentado, se encuentra que se validan muchos de sus elementos. Así encontramos: a) Necesidad de una presión interna para el cambio; b) papel de la dirección; c) compromiso de los docentes; d) clima; e) existencia de apoyos externos; f) historia de mejora. Quizá el elemento que menos se vislumbra es la disposición de los docentes por seguir aprendiendo, por convertirse en una Comunidad Profesional de Aprendizaje. (2012, p. 20).

Atentam para que os condutores de processos de mudança contemplem, se necessário, estratégias diferenciadas para cada grupo da comunidade escolar: professores ausentes, professores que realizam tarefas apenas por cumprí-las, professores envolvidos que relaizam tarefas isoladamente etc. Reforçam a idéia de qua as mudanças que perduram são aquelas que envolvem toda a comunidade escolar sintonizada em um mesmo projeto com objetivos e mestas compartilhadas.

Murillo Torrecilla e Hernández-Castilla (2012) abordam a Rede Iberoamericana de Investigação sobre Mudança e Eficácia Escolar, criada em outubro de 2002, reunindo investigadores educacionais preocupados com o incremento da qualidade e equidade dos sistemas educacionais dos países ibero-americanos, com vistas a fomentar a realização de pesquisas e sua difusão, buscando a utilização dos seus resultados para a melhoria dos sistemas educativos, escolas e aulas e formação de pesquisadores interessados nesta temática. Ela se referencia nas questões básicas dos dois movimentos descritos anteriormente, que são o que faz uma aula, uma escola e um sistema educativo serem de qualidade (Movimento de Investigação em Eficácia Escolar) e como conseguir melhorar os níveis de qualidade e equidade dos mesmos elementos (Movimento de Melhoria da Escola).

A Rede nasceu dentro do movimento de Eficácia Escolar e depois de dez anos de existência reunia cerca de 800 membros, realizando as seguintes atividades: manutenção de uma lista de distribuição entre investigadores para troca de idéias e informações, manutenção de uma página web (http://www.rinace.net/), edição de quatro revistas (Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidade, Eficacia y Cambio em Educación – REICE, Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva e Revista Internacional de Educación para la Justicia Social - RIEJS), apoio a realização de diversos eventos e colaboração na realização de investigações sobre eficácia escolar e melhoria da escola. Concluem os autores:

> De manera humilde, pero contundente, la red nos ha servido para conocer y reconocer alguno de los elementos clave que distinguen a las escuelas eficaces: El hecho de tener metas compartidas, el trabajar en equipo, la importancia del clima del aula y del centro, la relevancia de cómo se gestiona el tiempo, las altas expectativas, los diferentes modelos de evaluación y seguimiento de lo estudiantes, el desarrollo profesional y docentes, sin minusvalorar el papel que tienen los recursos y las instalaciones educativas. Estos resultados diseminados, han proporcionado conocimientos útiles para desarrollar procesos de mejora así como para la toma de decisiones políticas. Sin duda, estas aportaciones, han conducido a la realización de abundantes iniciativas de autoevaluación y reflexión en las escuelas con el fin de iniciar procesos de mejora basados en los factores que la investigación sobre eficacia ha apuntado como elementos críticos para contribuir al cambio. Así, RINACE, nacida hace 10 años con una vocación clara de apoyar la difusión de la investigación educativa para contribuir a lograr una escuela de calidad más equitativa y una sociedad más justa. (Murillo Torrecilla e Hernández-Castilla, 2012, p. 8)

3.4 Eficácia escolar, fatores sócio-afetivos e violência escolar entre alunos

Murillo Torrecilla e Hernández-Castilla (2011) também realizaram um estudo multinível de quatro níveis de análise (aluno, aula, escola e país) sobre os efeitos escolares de fatores sócio afetivos, envolvendo estudantes de educação primária (entre oito e nove anos) de nove países ibero-americanos (Espanha, Cuba, Peru, Venezuela, Chile, Colômbia, Equador, Panamá e Bolívia). Eles procuraram estipular a magnitude do efeito escolar, de aula e do país para quatro variáveis sócio afetivas (autoconceito, comportamento na aula, convivência social e satisfação com a escola). Seus resultados indicaram que os efeitos escolares são muito baixos para as quatro variáveis citadas e que são escassas as consistências entre elas. Sobre o conceito de efeitos escolares, os autores declaram:

> Se entiende por efecto escolar la capacidad que tienen los centros educativos para influir en los resultados del alumnado (Teddlie, Reynolds y Sammons, 2000; Murillo 2005b). Técnicamente es el porcentaje de varianza del rendimiento del estudiante debido a los factores de proceso de la escuela. Su cálculo permite, por lo tanto, conocer en qué medida la escuela es responsable de los resultados escolares del alumnado. Pero la investigación no sólo se ha preocupado de estimar la magnitud de los efectos escolares, también ha analizado algunas de sus propiedades científicas, entre ellas la consistencia. Este elemento se interroga por la coherencia de los efectos entre diferentes medidas de producto; o, dicho de una manera más clara, el efecto escolar estudia si los centros "buenos" respecto al desempeño de sus estudiantes en Matemáticas, también lo son en Lengua, o en Ciencias Sociales o Autoconcepto. Veamos, someramente, los antecedentes internacionales respecto a la magnitud de los efectos escolares como a la consistencia de los mismos, con especial énfasis en los trabajos que usan variables socio-afectivas como producto. (p. 409).

A preocupação em estipular a magnitude dos efeitos escolares se iniciou com o famoso Relatório Coleman que apesar de ter obtido resultados desoladores para as influências das escolas sobre o desempenho cognitivo dos alunos, em outras palavras ficou estipulado que "a escola não importa", contribuiu para o surgimento de um movimento contrário a suas afirmações. Uma das centenas de expressões contrárias foi o estudo de Creemers (1994) que indicou que a escola explica entre 12 e 18 % da variância dos resultados cognitivos.

Analisando vários estudos realizados em países ibero americanos, os autores dizem que os mesmos apresentam que o percentual de variância varia entre 8 e 20% em função do país e da matéria analisada. Entretanto, enfatizam que são escassos os estudos que procuram estimar a magnitude dos efeitos escolares sobre produtos sócios afetivos e as que

técnicas multinível são as mais promissoras para estimar a magnitude dos efeitos escolares, estudar suas propriedades científicas e apontar os fatores associados ao sucesso acadêmico.

No que se refere aos resultados encontrados neste estudo, os autores, afirmam que a escola tem um papel muito limitado no desenvolvimento de fatores sócio-afetivos. Esta investigação encontrou a cifra de 1 a 6% para os efeitos escolares sobre as variáveis produtos. Em relação à consistência entre as diferentes medidas de resultados sócio-afetivos, os indicadores encontrados também são muito baixos. Ambos os resultados estão coerentes com outras investigações similares já realizadas. Eles, entretanto, sinalizam, ao final que:

> Este trabajo, para finalizar, insiste en la necesidad de abordar desde un planteamiento más integral la evaluación del alumnado: si estamos de acuerdo que el objetivo de la educación es la formación de la persona integralmente, no es posible seguir olvidando la evaluación del desarrollo socio-afectivo. Sólo si avanzamos hacia sistemas más integrales e integradores de la evaluación de los estudiantes, será posible que avancemos en una educación que contribuya a una sociedad más justa y equitativa. (p. 423).

Murillo e Hernández-Castilla (2011) ratificam as premissas do estudo de Murillo de 2003, considerando que a pesquisa sobre eficácia escolar objetiva, como uma de suas finalidades, a identificação de fatores da aula, da escola e de contexto que evidenciam uma escola eficaz. Esta, por sua vez, pode ser entendida como aquela que obtém um desenvolvimento integral de todos os estudantes, e de cada um em especial, acima do que seria esperado estimando seu desempenho prévio e as características sócio-econômicas-culturais de seu contexto de vida. (p. 2).

Neste estudo, os autores apresentam os resultados de uma investigação internacional, realizada em Ibero América, envolvendo nove países, que intenta delinear os fatores da escola e da aula associados ao sucesso sócio afetivo de estudantes da educação primária. A pesquisa usou quatro variáveis relacionadas ao produto sócio afetivo: autoconceito, comportamento acadêmico, convivência social e satisfação com a escola. Os resultados apontam uma série de fatores, associados ao desenvolvimento sócio afetivo, coerentes com os identificados em relação a produtos cognitivos. Os autores esclarecem que, tradicionalmente, as pesquisas sobre eficácia escolar utilizam como referências variáveis de resultados cognitivos, mas consideram que seja relevante também usar variáveis de produto sócio afetivo. Considerando os resultados encontrados, os autores apontam para a existência

de quatro grandes grupos de fatores associados ao sucesso sócio afetivo: a atitude do professor, sua metodologia, o uso eficiente do tempo e o clima escolar.

> Este trabajo ha abordado un elemento tan importante en la teoría como descuidado en la investigación: el desarrollo de factores socio-afectivos. En estos momentos en los que la presión que sufren escuelas y docentes por mejorar los resultados cognitivos se está viendo multiplicada, en gran medida gracias al hiper-desarrollo de evaluaciones regionales, nacionales e internacionales, es necesario que la investigación siga insistiendo en que esos resultados, sin dejar de ser necesarios, no son suficientes. Pretender tener niños y niñas con altos desempeños en matemáticas, por ejemplo, sin ocuparse de su autoconcepto, de su sociabilidad o de su bienestar en la escuela es no sólo una tarea difícil, es una aberración.
> Esta investigación ha realizado una primera aproximación a un mayor conocimiento de los factores de escuela y de aula que contribuyen al desarrollo socio-efectivo de los estudiantes de Iberoamérica. Hemos querido aportar algunas ideas para el avance de una teoría de la eficacia escolar más global, en un doble sentido: que sea coherente con el planteamiento de desarrollo integral que propugna, y que sea adecuada no sólo para los países desarrollados, sino también para los países con contextos sociales, económicos y culturales diferentes. (MURILLO et HERNÁNDEZ-CASTILLA, 2011, p. 19).

Preocupados em analisar a relação entre violência entre estudantes e desempenho escolar na América Latina, Roman e Murillo (2011) estimaram a magnitude da violência escolar e sua influência no desempenho escolar de alunos da educação primária, em quinze países da América Latina (entre eles, Brasil), utilizando modelos multiníveis de quatro e três níveis. Concluíram que a violência escolar é um problema muito grava na região, que alunos que sofrem com a violência de outros alunos têm desempenhos em leitura e em matemática inferiores que a outros alunos que não sofrem com este tipo de violência e que piores desempenhos são encontrados em aulas em que ocorrem mais episódios de violência física ou verbal.

Considerando a magnitude da violência entre pares, estipulam três grupos de países. O primeiro grupo engloba países em que mais da metade dos estudantes se declaram vítimas de algum tipo de violência (Colômbia, Costa Rica Argentina, Equador, Panamá e República Dominicana). No segundo grupo estão aqueles países com estudantes vitimados entre 40% (Uruguai, Paraguai e Nicarágua) e 50% do total (Brasil, Peru, México, Guatemala, El Salvador e Chile). E no terceiro grupo, isoladamente, está Cuba com destacadamente os menores índices de violência. Com base em suas conclusões, os autores frisam, com muita propriedade, que a violência escolar é mais um desafio para os professores e escolas na América Latina, que se faz necessário refletir sobre a responsabilidade das escolas e dos

sistemas escolares no enfrentamento deste problema ou mesmo potencializando seu fomento, que é necessário de disseminar estratégias adequadas e diferenciadas para prevenção e diminuição da violência entre alunos e que é necessário se combater o risco de se considerar a violência escolar simplesmente uma forma natural de interação entre os estudantes. Eles alertam já na introdução de seu artigo que:

> El carácter agresivo y violento de la interacción que se da entre los estudiantes dentro de las escuelas se ha constituido en un tema prioritario para la investigación y la política pública. Ello debido a sus consecuencias en el desarrollo, desempeño y resultados académicos de los niños, niñas y jóvenes en formación. Estas prácticas que empiezan a constituirse en hechos cotidianos, conocidos y, en cierto modo, avalados por adultos y los propios estudiantes, entran en total contradicción con aquello que se espera sea una escuela: un espacio de formación ética, moral, emocional y cognitiva de ciudadanos. De igual modo, comprometen seriamente la posibilidad de que la escuela se erija en un lugar para el intercambio del conocimiento, en un ambiente de sana convivencia y sociabilidad democrática y justa. Poder aprender sin miedo, en un clima confiable y seguro, se constituye en una de las condiciones fundamentales para que cada estudiante fortalezca habilidades de todo tipo y se apropie de aquellos aprendizajes que le asegurarán el pleno desarrollo y la participación social. (Roman et Murillo, 2011, p. 38).

3.5 Investigações sobre eficácia escolar: alguns de seus muitos resultados em relação a fatores cognitivos

O artigo de Murillo, de 2009, intitulado "*Hacia un modelo de eficacia escolar. Estudio multinivel sobre los factores de eficacia en las escuelas españolas*" que discorre sobre uma investigação que intentou elaborar um modelo compreensivo de eficácia escolar adequado à realidade da Espanha e de suas escolas de ensino primário. Em sua revisão de literatura, ele examina os trabalhos que refletiram sobre a necessidade de modelos compreensivos: Scheerens e Creemers (1989), Slater e Slavin (1992), Stringfield e Slavin (1992), Creemers (1994) e Sammons, Thomas e Mortmore (1997).

Destes estudos, Murillo diz que eles compartilham de uma série de elementos comuns, mas destaca dois que considera promissores para seu objetivo de construção de um modelo apropriado às escolas espanholas. São eles: uma visão sistêmica do estabelecimento educativo analisada pela perspectiva do modelo CIPP (contexto, entrada, processo e produto) e um conjunto de relações interdependentes entre quatro níveis de análise: aluno, aula, escola e contexto.

Com base em análises de três revisões internacionais - Cotton (1995), Sammons Hilman e Mortimore (1995) e Scheerens e Bosker (1997) - e de cinco teses espanholas, ele aponta dez fatores de eficáca escolar relacionados a processos (o último com base nas investigações espanholas): 1. Sentido de comunidade; 2. Liderança educativa mais pedagógica; 3. Clima escolar e de aula; 4. Altas expectativas (dos docentes em relação aos alunos, dos gestores em relação aos professores e das famílias em relação à escola); 5. Qualidade do currículo/estratégias de ensino-aprendizagem; 6. Organização da aula; 7. Avaliação dos alunos, dos professores e da escola; 8. Desenvolvimento profissional dos professores; 9. Compromisso e participação das famílias; 10. Instalações e recursos didáticos. Os fatores de entrada apontados são: as características dos alunos, as características dos docentes e as características da aula. Já os fatores de contexto são as características do sistema educativo e do entorno e as características contextuais da escola.

Já analisando os dados encontrados pela investigação, realizada em 1995 pelo Instituto Nacional de Qualidade e Avaliação, Murillo identificou as seguintes dimensões a caracterizar as boas escolas de educação primária na Espanha: currículo de qualidade, climas escolar e de aula positivos, participação e compromisso das famílias com a escola, papel do gestor e da gestão colegiada, o sentido de comunidade (entendido como existência de metas claras, consensuais e compartilhadas), a atitude dos docentes diante de sua própria formação (professores que realizam mais formações e estão mais abertos a mudanças) e melhores recursos (instalações e equipamentos). Com base nestas dimensões, ele elabora dois modelos de eficácia para as escolas espanholas de educação primária: um modelo global empírico e um modelo analítico.

Murillo Torrecilla e Carrasco (2011) realizaram um instigante estudo com o intuito de estimar a magnitude do efeito escola sobre o rendimento escolar em Matemática e Leitura entre alunos do terceiro e sexto anos do ensino primário, comparando-os com o efeito do contexto cultural e socioeconômico de suas famílias. Este estudo utilizou o modelo multinivel de três níveis. Seus resultados apontaram que o efeito escolar para o conjunto dos países envolvidos nesta investigação varia de 17,6 a 23%, mas observando a existência de diferenças relevantes entre os países (Argentina, Brasil, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Chile, Equador, El Salvador, Guatemala, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, República Dominicana e Uruguai). Já o efeito do nível cultural e socioeconômico das famílias explica entre 10,8 e 14 % do rendimento escolar. Para eles, estes resultados reforçam a premissa de que a escola

pode compensar as diferenças de origem. Para dirimir dúvidas sobre a pergunta “Efecto escuela o efecto cuna?”, relatam:

> La respuesta es clara: aunque el nivel cultural de las familias es la variable individual que más explica el rendimiento de los alumnos, tanto en tercero como en sexto y tanto en Matemáticas como en Lectura, el efecto escolar es superior. Es decir, la escuela, en su conjunto, es capaz de compensar las diferencias de cuna.
> Sin embargo, el análisis por países aporta muchos matices a esta afirmación. Aun siendo válida para la mayoría de países, grados y materias, hay excepciones. Por ejemplo, para todos los cursos en Uruguay, en tercer curso de primaria en Brasil, Costa Rica y Perú; y en Lectura en Chile. En estos casos, el efecto cuna es superior al efecto escuela. (p. 43).

Em estudo intitulado “Factores de ineficácia escolar”, Hernández-Castilla, Murillo e Martínez-Garrido (2013) discutem os resultados e o processo de uma investigação qualitativa que buscou compreender quais as razões que influenciam que algumas escolas não consigam que seus alunos aprendam acima do esperado considerando seu contexto. Entre os fatores identificados, na pesquisa envolvendo oito escolas, estão: clima negativo, a falta de compromisso e motivação, a sensação de desânimo, o pouco trabalho da equipe de professores, uma gestão ausente ou autoritária, a pouca participação das famílias, as baixas expectativas globais, os processos de ensino-aprendizagem reprodutivos e instalações inadequadas.

3.6 Aportes para a compreensão do ensino eficaz

Em outra publicação, “Decálogo para uma enseñanza eficaz”, Murillo Torrecilla, Martínez-Garrido e Hernández-Castilla (2010) tratam dos processos que ocorrem no interior das salas de aula e que, segundo investigações realizadas sobre a temática, são os que mais incidem sobre o desempenho acadêmico dos estudantes. As práticas docentes ou os fatores de aula são assim focados como elementos que contribuem substancialmente para aprendizagem dos alunos.

Considerando cerca de cinquenta anos de investigações sobre o ensino eficaz, os autores consideram a existência de três perspectivas de abordagem metodológicas nestes estudos: pesquisas que se direcionam para identificar os comportamentos e habilidades docentes que mais impactam na aprendizagem; pesquisas sobre os modelos de ensino mais ou

menos tradicionais, mais focados no professor e no conteúdo ou mais focado no aluno; pesquisas que compreendem o docente como “artista o como artesano”, isto é, que os professores, na atividade de ensino, utilizam de muita criatividade e reflexão sobre suas práticas e de muitas estratégias pedagógicas.

Neste sentido, os autores se propõem a apresentar uma revisão das lições obtidas com os resultados encontrados em milhares de pesquisas realizadas sobre ensino eficaz no mundo, alertando que as mesmas não são um receituário a ser seguido. Trata-se de elementos que potencializam uma reflexão mais aprofundada sobre a atividade docente em sala de aula. Alertam que fatores associados ao ensino eficaz se relacionam também com fatores do contexto político e social nacional e regional e com fatores da escola (formação inicial e continuada, condições econômicas e de trabalho dos docentes, possibilidades de desenvolvimento profissional e características da escola atinentes ao clima escolar, participação das famílias e modelo de gestão escolar) e se imbricam com as características do professor, seus valores e seus conhecimentos.

> Las lecciones aprendidas de la revisión de las investigaciones pueden expresarse de tal forma que orienten la actuación del docente y contribuyan al desarrollo integral de todos y cada uno de sus estudiantes a través de la formulación de un Decálogo para la enseñanza eficaz:
> 1. Comprometerse con la escuela y sus estudiantes.
> 2. Desarrollar y mantener un clima de aula positivo.
> 3. Tener y comunicar altas expectativas.
> 4. Estructurar las lecciones y prepararlas adecuadamente.
> 5. Desarrollar en el aula actividades variadas, participativas y activas.
> 6. Atender a todos y cada uno de los estudiantes de forma individual, especialmente aquellos que necesitan un mayor apoyo.
> 7. Optimizar el tiempo lleno de oportunidades para aprender.
> 8. Organizar y gestionar adecuadamente el aula.
> 9. Utilizar una amplia variedad de recursos didácticos.
> 10. Realizar evaluación, seguimiento y retroalimentación continuos. (p. 19).

4 METODOLOGIA: NA TRILHA DOS MÉTODOS MISTOS

O debate acerca da pesquisa qualitativa e da pesquisa quantitativa gerou perspectivas discordantes e antagônicas que levou a uma dicotomia considerada hoje, por muitos pesquisadores, como insensata e imprudente. Alguns pesquisadores no Brasil e no mundo defendem hoje a utilização de metodologias quali e quanti de forma simultânea ou complementar para a investigação científica ou acadêmica.

Os dados quantitativos possibilitam uma visão mais generalizada de um problema, mediante o envolvimento de um número maior de respondentes na pesquisa e a análise das respostas com as lentes das variáveis e de abordagens estatísticas. Já os dados qualitativos possibilitam uma compreensão detalhada de um problema com base nas visões de um pequeno número de indivíduos analisadas pormenorizadamente e em profundidade. A pesquisa quantitativa e a pesquisa qualitativa possuem assim suas vantagens e suas limitações. Uma das limitações da pesquisa qualitativa é a sua pouca ou nenhuma capacidade de generalização. Já a pesquisa quantitativa não permite o aprofundamento de questões e o discernimento de pontos de vista peculiares e novos dos respondentes. Assim sendo, a possibilidade de combinação de dados quantitativos e qualitativos pode ser mais promissora do que a escolha de uma abordagem apenas.

De acordo com Tréz (2012, p. 1):

> Apesar de se reconhecer a possibilidade de uma mescla entre as abordagens qualitativa e quantitativa na pesquisa educacional, temos no Brasil pouca literatura sobre as implicações teóricas e os desenhos específicos deste “terceiro movimento”. Assim, o esforço na definição de uma abordagem adequada às questões de pesquisa na educação geralmente é marcada por uma questão que acaba por orientar quase invariavelmente para os desenhos da pesquisa qualitativa ou quantitativa, uma vez que os desenhos e fundamentações nesta abordagem são mais claramente caracterizados na literatura.

Neste sentido, Creswell e Clark (2013) abordam a opção metodológica da pesquisa de métodos mistos, que se consolida como o terceiro movimento metodológico desde a década de oitenta do século anterior. Eles consideram que uma conceituação de métodos mistos deve considerar diversos pontos de vista distintos e deve atentar para as algumas características essenciais. Para eles (2013, p. 22), nos métodos mistos, o pesquisador:

- ✓ coleta e analisa de modo persuasivo e rigoroso tanto os dados qualitativos quanto quantitativos (tendo por base as questões de pesquisa);
- ✓ mistura (ou íntegra ou vincula) as duas formas de dados concomitantemente, combinando-as (ou misturando-as) de modo sequencial, fazendo um construir o outro ou incorporando um no outro;
- ✓ dá prioridade a uma ou a ambas as formas de dados (em termos do que a pesquisa enfatiza);
- ✓ usa esses procedimentos em um único estudo ou em múltiplas fases de um programa de estudo;
- ✓ estrutura esses procedimentos de acordo com visões de mundo filosóficas e lentes teóricas; e
- ✓ combina os procedimentos em projetos de pesquisa específicos que direcionam o plano para a condução do estudo.

Os referidos autores ainda destacam cinco vantagens de usar a pesquisa de métodos mistos, quais sejam: i) os métodos mistos podem compensar as fragilidades típicas de cada abordagem isoladamente; ii) eles proporcionam mais evidências para a investigação; iii) eles contribuem para responder perguntas que as outras abordagens isoladamente não conseguiriam; iv) a pesquisa de métodos mistos estimula a adoção de múltiplas visões de mundo na compreensão do problema estudado; e v) a pesquisa de métodos mistos é "prática" pois permite o uso de métodos diversos para tratar de um problema, além de permitir o uso de palavras e números e do pensamento dedutivo e indutivo (CRESWELL E CLARK, 2013, p. 28) .

Eles ainda discutem seis protótipos dos principais projetos de métodos mistos: projeto paralelo convergente, projeto sequencial explanatório, projeto sequencial exploratório, projeto incorporado, projeto transformativo e projeto multifásico. O primeiro protótipo se caracteriza quando o pesquisador coleta e analisa dados quantitativos e qualitativos em momento simultâneo, priorizando igualmente os dois métodos e mantendo os elementos independentes durante a análise, para depois misturar os resultados na interpretação.

O projeto sequencial explanatório se processa em dois momentos distintos que se interagem. No primeiro momento, ocorre a coleta e análise de dados quantitativos, tratando das questões de estudo de maneira prioritária. O segundo momento, qualitativo, acompanha os resultados do primeiro e explica os resultados quantitativos iniciais.

O projeto sequencial exploratório, ao contrário do anterior, se inicia com o momento qualitativo e é seguido pelo momento quantitativo que contribui para generalizar ou testar os resultados iniciais. O projeto incorporado se processa quando o pesquisador analisa e coleta tanto dados quanti e quali, dentro de um projeto quali ou quanti tradicional. Isto é, ele

adiciona um elemento quanti a um projeto quali ou um elemento quali a um projeto quanti. O projeto transformativo é estruturado para que a coleta e análise dos dados quanti e quali ocorram de forma sequencial ou simultânea de acordo com uma base teórica transformativa. O projeto multifásico, por fim, combina coletas de dados quali e quanti de maneira concomitante ou sequencial em diferentes fases de um programa de estudo.

> 1. Em relação aos seis modelos apresentados, o presente estudo se adequa mais ao primeiro modelo, o paralelo convergente, embora se reconheçam algumas interfaces com os modelos de projetos sequenciais explanatórios e incorporados. Os autores o descrevem como aquele cuja intenção é de se obter um entendimento mais completo de um tópico ou de se corroborar escalas quantitativas, que se baseia no pragmatismo como base filosófica, que enfatiza igualmente os elementos quanti e quali e que a fusão dos mesmos ocorre, sobretudo depois da análise separada dos dados. Este é o protótipo mais conhecido dos métodos mistos e é também conhecido como triangulação simultânea, estudo paralelo, modelo de convergência e triangulação corrente. Ele possibilita a obtenção de dados diferentes, mas complementares sobre um objeto de estudo e é desenvolvido, mediante, quatro passos: coleta simultânea de dados qualitativos e quantitativos, ou seja, um conjunto não depende do outro; analise separada dos dois conjuntos de dados, se utilizando de procedimentos analíticos próprios a cada um; uso de estratégias para fundir os dois conjuntos mediante comparação direta dos resultados separados ou transformar um tipo de resultado no outro tipo de resultado; e, por último, interpretação dos dados fundidos analisando como eles convergem e divergem (CRESWELL E CLARK, 2013, p. 60 - 103).

4.1 A pesquisa quantitativa

A pesquisa quantitativa foi realizada mediante a coleta e análise de dados foi obtida mediante coleta de dados em oito escolas públicas do ensino médio da rede estadual, que desenvolvem o PPDT, pelo menos desde 2014, sendo quatro profissionalizantes e quatro regulares, através da aplicação de uma escala de atitudes junto aos alunos do 2º e 3º ano, preferencialmente. A coleta deste segundo conjunto de dados quantitativos será concomitante à coleta de dados qualitativos em um estudo de caso coletivo.

Estas escolas foram selecionadas com base nos valores de proficiência obtidos pelos alunos nos Testes de Língua Portuguesa e Matemática, aplicados pelo SPAECE 2014. Estes dados do SPAECE 2014 foram obtidos junto à Secretaria de Educação Básica no ano de 2016, pois alguns destes dados só ficaram disponíveis para consulta e estudos neste ano. Para tanto, foram cedidos cinco arquivos, dois em Excel e três em SPSS, contendo dados relacionados ao desempenho dos alunos do ensino médio do Estado do Ceará em Língua

Portuguesa e em Matemática e às respostas dadas por alunos, professores e diretores destas escolas a três questionários distintos aplicados concomitantemente aos testes de rendimento escolar.

Estes arquivos foram ajustados às necessidades da presente investigação para uso do SPSS e análises estatísticas adequadas. Os objetivos principais na análise deste conjunto de dados foram o de identificar e selecionar nove (9) escolas, conforme Quadro 01, de Fortaleza, para realização da abordagem qualitativa e quantitativa, quais sejam:

- I) duas (2) escolas de ensino médio profissionalizante e três (3) escolas de ensino médio regular, consideradas com desempenho estudantil adequado, preferencialmente, ou na inexistência de escolas com este nível de desempenho, escolas com padrão intermediário. Estas cinco escolas foram objeto da pesquisa de campo. Esclarece-se que a intenção inicial era o de selecionar apenas duas escolas regulares, entretanto, ao se fazer o contato com as escolas selecionadas, verificou-se a necessidade de incluir mais uma escola;
- II) duas (2) escolas de ensino médio profissionalizante e duas (2) escolas de ensino médio regular, consideradas com desempenho estudantil muito crítico, preferencialmente, ou na inexistência de escolas com este nível de desempenho, escolas com padrão crítico. Estas quatro escolas foram também objeto da pesquisa de campo;

Quadro 1 – Demonstrativo do critério de escolha das escolas selecioandas e investigadas

TIPO DE ESCOLA	PADRÃO DE DESEMPENHO	QUANTIDADE
Ensino Regular com PPDT	Muito Crítico ou Crítico	02
Ensino Regular com PPDT	Adequado ou Intermédiário	03
Ensino Profissionalizante com PPDT	Muito Crítico ou Crítico	02
Ensino Profissionalizante com PPDT	Adequado ou Intermediário	02
TOTAL		09

Fonte: elaborado pelo autor.

Lembra-se que o SPAECE trabalha com os seguintes padrões de desempenho juntos ao resultado final dos testes aplicados: muito crítico (até 225 pontos), crítico (de 225 a 275 pontos), intermediário (de 225 a 375 pontos) e adequado (acima de 325 pontos). Estas nove escolas que desenvolvem o PPDT foram campo da pesquisa quanti-quali.

Esclarece-se que a opção pela escolha de escolas regulares e profissionalizantes ocorreu devido às características peculiares pedagógicas e de gestão de cada um destes segmentos, tais como: tipo de currículo, composição do corpo docente, escolha dos gestores, filosofia de gestão, políticas de apoio governamentais, seleção de alunos para ingresso ou não, tempo integral ou não, quantidade de alunos etc.

Salienta-se que o SPAECE, em suas várias edições, oferece, para criação de um banco de dados no SPSS, para diversas investigações quantitativas, duas variáveis dependentes e um conjunto de variáveis a serem consideradas independentes. O conjunto das 97 variáveis relacionadas ao diretor, das 177 variáveis relacionadas ao professor e 80 variáveis relacionadas ao aluno, obtidas, em 2014, mediante aplicação de questionários específicos para cada um dos três segmentos, oferecem subsídios para a compreensão de características de insumos escolares, das concepções e práticas de gestão escolar, concepções e práticas pedagógicas, clima e cultura escolar, entre outros aspectos relativos à organização, funcionamento e cotidiano escolares. Este tipo de investigação não foi o propósito deste estudo.

Considera-se que a maioria destas variáveis se relaciona de maneira complexa, mas não direta, aos propósitos do Programa Professor Diretor de Turma (PPDT) de qualidade educacional, aprendizagem dos alunos e permanência dos mesmos. Dessa maneira, fez-se para a construção do instrumento aplicado, de natureza quantitativa, uma seleção destas variáveis, referentes ao Questionário do Aluno, mais significativas para a compreensão de suas relações com o PPDT. Por isso, optou-se, neste estudo em utilizar estas variáveis e seus significados mais gerais na investigação. O primeiro momento da pesquisa quantitativa, para identificação e seleção das escolas para a pesquisa de campo, apresenta as seguintes configurações:

- População – A população da pesquisa, realizada a partir dos dados do SPAECE 2014, foi o conjunto das oito escolas estaduais de ensino médio, regulares e profissionalizantes, localizadas no Munícipio de Fortaleza. A pesquisa avaliativa realizada pelo SPAECE 2014 envolveu 386 escolas

municipais e estaduais que ofereciam o ensino médio nas modalidades regular, integrada, profissionalizante e educação de jovens e adultos, 386 diretores, 2741 professores e 52.468 discentes. Segundo os referidos dados, existiam em 2014 em Fortaleza cento e trinta e nove escolas de ensino médio (139), sem a modalidade educação de jovens e adultos, sendo dez (10) escolas regulares que não desenvolviam o PPDT, dezessete (17) escolas profissionalizantes e cento e vinte duas (122) escolas regulares que desenvolviam o PPDT, pertencentes à rede estadual de ensino.

- Amostra – Não se obteve uma amostra estatística, conforme mencionado anteriormente, foram selecionadas oito (08) escolas para a pesquisa de campo com base nos critérios de desempenho, sendo quatro profissionalizantes e quatro regulares. Por conseguinte, participaram da pesquisa de campo oito (08) coordenadores pedagógicos, responsáveis pelo acompanhamento do PPDT na escola, vinte (20) professores diretores de turma, vinte (20) professores não diretores de turma, que atuam nos 2º e 3º anos, e mil duzentos e oitenta e um (1281) alunos dos 2º e 3º anos. Além das oito escolas escolhidas, por questões inerentes aos propósitos do nosso estudo, incluí-se uma entrevista com o coordenador pedagógico de uma escola regular, com bom desempenho no SPAECE 2014, que indicou a desativação do PPDT em 2018 em sua escola. A entrevista foi realizada com o intuito de compreender o porquê desta interrupção/cancelamento.

Na pesquisa de campo, foi aplicada Escala de Atitude, utilizando a técnica de Escala de Likert, junto aos alunos do 2º e 3º anos do ensino médio, preferencialmente, por serem alunos, idealmente, com mais tempo de convívio com o projeto. As questões da Escala de Atitudes foram baseadas em grande parte das questões do questionário aplicados aos alunos pelo SPAECE 2014. Além disso, foram realizadas quarenta entrevistas com coordenadores pedagógicos e professores, como anteriormente assinalado.

Os dados quantitativos obtidos foram analisados pelo programa de bases estatísticas descritivas (envolvendo apresentação e caracterização dos dados) e inferenciais (envolvendo estimativas entre as variáveis), denominado *Statistical Package for the Social Sciences* (versão 19).

4.1.1 A amostra

Nas oito ecolas selecionadas, segundo seu desempenho no SPAECE 2014, foram selecionados os alunos do 2º e 3º anos do ensino médio, pois possuíam pelo menos dois anos (ou mais) de vivências no PPDT. Essa amostra foi constituída por 1.281 alunos, de acordo com demonstrativo do Quadro 05, apresentado no tópico que tratou sobre o percurso metodológico. Para se considerar a amostra representativa da população total de alunos enquadrada no PPDT, sugere-se a existência, na população de alunos, de uma variável que medida dicotomicamente com as categorias de medida A_Sim (com 50% dos casos a proporção de casos em A é $p = 0,5$) e Não_A (também com 50% dos casos com proporção $1 – p = 0,5$). Considerando essa distribuição, a variância máxima é igual a $p(1-p) = 0,25$. Não se dispondo do tamanho da população em Fortaleza, o tamanho da amostra é dada pela fórmula:

$$n = z^2 . \sigma^2 / e^2 \qquad (1)$$

onde:

- n - tamanho da amostra
- z - o valor da amostra normal reduzida associado à confiança (95%)
- σ^2 – a variância populacional da variável de critério
- e – o erro associado à estimativa da amostra

De (1), tem-se o erro da amostra de 1281 alunos dado por:

$$\boldsymbol{e^2 = z^2 . \sigma^2 / n} \qquad (2)$$

Fazendo-se em (2)

- n = 1281
- z = 1,96 associado à confiança 95%
- $\sigma^2 = 0,25$

Assim, tem-se e = 2,7% na escala de percentagem

Calculando-se a média conjunta das proficiências em português e matemática nos resultados do SPAECE/2014 dos alunos das escolas com PPDT em Fortaleza obteve-se a média 262,57.

A mesma média calculada com a amostra de 1281 alunos do 2° ou do 3° ano do ensino médio das oito escolas selecionadas apresentaram a mesma média igual a 277,81 com desvio padrão igual a 35,79. O intervalo de confiança para a média populacional μ, para uma confiança de 95%, é dado por $242,02 < \mu < 313,60$, como a média da população situa-se no intervalo de confiança, pode-se considerar que a amostra é representativa dos alunos das escolas de Fortaleza participantes do PPDT.

4.1.2 Instrumento aplicado nos alunos da amostra

Aplicou-se nos alunos da amostra uma escala de atitudes referentes à opinião dos alunos sobre as contribuições do PPDT à melhoria da vida escolar com 38 itens, já indicados no Quadro 06, medidos com uma escala de Likert com as categorias de medida: 0 – discordo totalmente; 1 – discordo mais que concordo; 2 – concordo mais que discordo e 3 – concordo totalmente.

Os dados obtidos com a aplicação da escala foram transcritos para um arquivo do software SPSS (*Statistical Packge for Social Sciences) para "Windows*", versão 19.0.

A análise dos resultados envolveu a análise fatorial, a análise de compatibilidade da escala e dos fatores extraídos pela análise fatorial, a apresentação das estatísticas das notas na escala e nos fatores, a regressão linear múltipla e a comparação entre os resultados obtidos, usando-se o modelo linear geral.

4.2 A pesquisa qualitativa e o estudo de caso

Selecionadas as oito escolas para realização de um estudo coletivo de casos, foi implementada a pesquisa qualitativa com alguns aportes de orientação nos ensinamentos de

Stake (2011), como guia da pesquisa qualitativa. Em seu livro intitulado “Pesquisa Qualitativa – estudando como as coisas funcionam”, ele afirma:

> Iniciei minha carreira realizando pesquisas baseadas em critérios. Quando fiz pesquisas educacionais no começo da década de 1960, era psicometrista e psicólogo educacional e só fazia pesquisas “criteriosas”. Mas não consegui que as respostas das pesquisas fossem suficientes para as questões práticas: assim, durante os 40 anos seguintes, eu me transformei lentamente mais em um etnógrafo e passei a pesquisar estudos de caso. Notei que esse era um trabalho mais experiencial e chamei de “avaliação responsiva”. Aqui neste livro, entretanto, chamamos de “pesquisa qualitativa” e estamos buscando mais atividade que mérito (STAKE, 2011, p. 73).

Para Stake (2011), a distinção entre avaliação/pesquisa quantitativa e avaliação/pesquisa qualitativa é importante, mas se deve ter cautela com relação a falsas interpretações. Ele considera que pesquisadores quantitativos utilizam de discriminação qualitativa e que pesquisadores qualitativos usam quantidades em seus relatórios sobre educação.

> As generalizações a que as avaliações e/ou pesquisas quantitativas e qualitativas chegam não são as mesmas [...] considerando que possuem diferentes conceituações dos dados e diferentes bases para validação e interpretação, por isso, acreditamos que ambos os tipos de avaliação/pesquisa se completem para a estruturação de novos conhecimentos, a partir de um mesmo fenômeno visto por intermédio de óticas diferentes (VIANA, 2000, p. 124). As generalizações a que as avaliações e/ou pesquisas quantitativas e qualitativas chegam não são as mesmas [...] considerando que possuem diferentes conceituações dos dados e diferentes bases para validação e interpretação, por isso, acreditamos que ambos os tipos de avaliação/pesquisa se completem para a estruturação de novos conhecimentos, a partir de um mesmo fenômeno visto por intermédio de óticas diferentes (VIANA, 2000, p. 124).

Neste sentido, afirma Stake que:

> Pode ser capcioso dizer que o pensamento qualitativo oferece um fundamento ou uma disposição para o pensamento quantitativo. O pensamento qualitativo é muito mais e está misturado com todas as etapas do trabalho científico. Mesmo quando milhões de cálculos estão sendo processados por um computador, as verificações sobre o progresso e a credibilidade de enumeração agregadora foram programadas na operação por cientistas visionários e céticos, ou seja, a interpretação qualitativa tem sido programada. Todo o pensamento científico é uma mescla dos pensamentos quantitativo e qualitativo. A pesquisa sobre o funcionamento das coisas nos (sic) quadro mais geral do conhecimento é uma tarefa quantitativa e qualitativa (Roth, 2008). Pesquisa é investigação, um estudo deliberado, uma busca pela compreensão (2011, p. 23).

O autor considera que a diferença entre a avaliação quantitativa e avaliação qualitativa é muito mais de natureza epistemológica e envolve as generalizações que os dois tipos de avaliação podem proporcionar. As generalizações elaboradas por cada uma também não são as mesmas, pois possuem diferentes conceituações dos dados e diferentes bases para validação e interpretação. Ambos os tipos de avaliação/pesquisa podem se complementar. O ponto fraco mais indicado pelos críticos da pesquisa/avaliação qualitativa é a sua subjetividade, mas, como ressaltado anteriormente, o pensamento qualitativo pode ser interpretativo, baseado em experiências, situacional e humanístico e cada pesquisador fará uso dele de forma peculiar. A pesquisa/avaliação qualitativa é, sobretudo, interpretativa.

O Quadro 2, a seguir, apresenta as principais características da avaliação quantitativa e da avaliação qualitativa segundo Stake, que foram abordadas por Vianna (2000).

Quadro 2 – Principais Características da Avaliação Qualitativa e da Avaliação Quantitativa de acordo com Stake

Principais Características	
Avaliação Qualitativa	Avaliação Quantitativa
• Identifica casos que sejam de interesse; • Considera variáveis, mas não como objeto central do estudo; • Procura a singularidade individual; • Identifica sequências importantes de eventos; • Registra e interpreta as observações; • Valida as observações por meio de triangulação; • Valida as observações em diferentes fases; • Elabora relatório final apresentando generalizações naturalísticas.	• Identifica muitas variáveis; • Seleciona as variáveis intuitivamente; • Concentra-se nas variáveis que apresentam grande variação; • Realiza medidas e estabelece correlações; • Explica genericamente o fenômeno; • Seleciona uma amostra para estudo e faz análises estatísticas; • Prepara tabelas e quadros explicativos; • Faz generalizações que se assemelham a leis.

Fonte: Adaptado de VIANNA, Heraldo Marelim. Avaliação Educacional: Teoria, Planejamento, Modelos. São Paulo: Ibrasa, 2000.

Ele aponta as seguintes características especiais do estudo qualitativo: **ser interpretativo**, pois a partir dos diferentes pontos de vista, ele enfatiza o significado das relações humanas respeitando a intuição e os múltiplos entendimentos; **ser experiencial**, pois é empírico e foca o campo, sendo naturalístico, ressaltando as observações daquilo que sentem os participantes e oferecendo ao leitor uma experiência indireta com a leitura do relatório; **ser situacional**, pois se dirige aos objetos e às atividades singulares, descrevendo seus contextos em detalhes, se opondo a generalizações e sendo holístico; **ser personalístico**, pois busca compreender as percepções individuais a partir de suas singularidades, mais do que semelhanças. Ele prefere o uso da linguagem natural expondo os pontos de vista dos participantes; **ser possível de triangulação e de informação,** o estudo qualitativo, se bem conduzido pode ser bem triangulado com boas evidências e afirmações significativas e ser bem informado com as teorias e compreensões dos pesquisadores sobre o que foi investigado; e, finalmente, **ser apto a opções estratégicas**, pois os pesquisadores qualitativos podem produzir conhecimento ou apoiar o desenvolvimento de uma prática ou política, expor casos comuns ou compreender casos únicos, defender um ponto de vista, escolher entre a generalização ou a particularização e interromper o trabalho depois de suas descobertas ou continuar buscando melhorias (STAKE, 2011, p. 25-26). Ele aponta que a observação, a entrevista e análise dos materiais (inclusive de documentos) são as técnicas de pesquisa qualitativa mais conhecidos e utilizados.

As ideias de Stake fundamentam a avaliação responsiva (ou compreensiva) e possibilitam o surgimento da avaliação naturalística. Para ele, a avaliação apresenta um lado formal e outro informal. A avaliação informal depende de observações casuais, objetivos implícitos, normas intuitivas e julgamento subjetivo. A avaliação formal depende de outros elementos, inclusive de comparações controladas e do uso de testes padronizados. Ele crítica à avaliação formal porque ela não se relaciona as condições antecedentes e as interações em sala de aula e não estabelece uma relação entre estes procedimentos e os resultados alcançados.

> A avaliação responsiva ou countenance, demanda a necessidade do aprofundamento do conhecimento de todos os elementos que constituem a cultura institucional a ser avaliada e dos posicionamentos ao que ela deve chegar a ser. A finalidade da avaliação é de caráter responsivo, ou seja, dar resposta. Logo a coleta da informação tem como objetivo promover a troca, o diálogo entre os sujeitos e sobre a avaliação em todas as fases de seu processo,

> para a solução de problemas. Pressupõe este tipo de avaliação uma mudança de atitudes, crenças, comportamentos, o que demanda tomar como base metodológica a coleta da informação em caráter descritivo, para o posterior julgamento dos resultados. Desta forma, a avaliação é um fenômeno que ora necessita da precisão de dados quantitativos, ora dados qualitativos (MACEDO E LIMA, 2013, P. 165)

O objetivo de Stake é apresentar os elementos necessários para o desenvolvimento de um plano de avaliação. Ele expõe uma conceituação de avaliação orientada para a complexa e dinâmica natureza da educação. Descrição e julgamento são os dois atos básicos da avaliação. Os julgamentos são classificados como padrões gerais de qualidade ou julgamentos específicos. Os dados descritivos são classificados em intenções e observações. O avaliador toma várias decisões subjetivas na escolha das variáveis e ele deve focar variáveis relacionadas aos objetivos estabelecidos pelo educador. Uma avaliação não está completa se não considerar os fundamentos do programa. No processamento dos dados descritivos, é preciso determinar as contingências entre antecedentes, interações e resultados, estabelecendo ainda a congruência entre intenções e observações (VIANNA, 2000). O Quadro 03, a seguir, apresenta as principais características da avaliação responsiva de acordo com a visão de Vianna.

Quadro 3 – Principais Características da Avaliação Responsiva

Principais Características da Avaliação Responsiva
Comparação entre o perfil do alunado e a observação decorrente da interação aluno/professor;
Planejamento de entrevistas com todos os participantes do programa e programação de observações com pessoas qualificadas;
Discrição em torno das opiniões/percepções obtidas (problema da confidencialidade);
Discussão do relatório final com a parte “contratante”;
Planejamento detalhado de tudo que será realizado e exame exaustivo do todo o material coletado.
Interação entre avaliador e as partes envolvidas;
Simultaneidade entre o desenvolvimento do programa e a própria avaliação;
Conhecimento da cultura institucional e suas percepções sobre a avaliação;
Esclarecimentos dos limites da avaliação;
Estabelecimento de uma cronologia de atividades e de envolvimento do avaliador, bem como, da duração do projeto;
Estabelecimento de um diálogo constante e transparente;
Não obrigatoriedade de aplicação de testes para traçar o perfil do alunado.

Fonte: Adaptado de VIANNA, Heraldo Marelim. Avaliação Educacional: Teoria, Planejamento, Modelos. São Paulo: Ibrasa, 2000.

De acordo com Escudero Escorza (2003):

> A mitad de los setenta, Stake se aleja de la tradición tayleriana de preocupación por los objetivos y revisa su método de evaluación hacia un planteamiento que él califica como «respondente» (Stake, 1975 y 1975a), asumiendo que los objetivos del programa pueden modificarse sobre la marcha, con la finalidad de ofrecer una visión completa y holística del programa y responder a los problemas y cuestiones reales que plantean los implicados. Según Stufflebeam y Shinkfield (1987), este modelo hizo de Stake el líder de una nueva escue la de evaluación, que exige un método pluralista, flexible, interactivo, holístico, subjetivo y orientado al servicio. Este modelo sugiere la «atención al cliente» propuesta por Scriven (1973), valorando sus necesidades y expectativas (p. 34-35)

As concepções de Stake sobre a pesquisa qualitativa elegeram o estudo de caso como método de investigação a atender suas principais preocupações com a pesquisa. Para ele, o estudo de caso, como uma forma de pesquisa, é definido por seu interesse em casos individuais e não pelo método de pesquisa utilizado. O crucial no estudo de caso é de natureza epistemológica. Existem diferentes tipos de estudo de caso: Estudo de Caso Intrínseco; Estudo de Caso Instrumental; e Estudo de Caso Coletivo.

O estudo de caso identifica o que é comum e singular em um caso. O estudo de caso deve ser de natureza holística e o avaliador no estudo de caso procura fazer generalizações a partir da especificidade de cada caso. Os principais problemas críticos do estudo de caso são: a disseminação dos resultados e validade das comunicações feitas pelos avaliadores. O essencial no estudo de caso é a observação reflexiva e interpretativa para que seja possível identificar o significado de uma variável e suas influências. De um estudo de caso se espera que ele trate de um caso particular que ofereça um interesse muito especial para a investigação. O estudo de caso é o estudo da particularidade e da complexidade de um caso único. A seleção do próprio caso é um problema no estudo de caso.

> Puede ser útil intentar seleccionar casos que sean típicos o representativos de otros casos, pero no es probable que la muestra de sólo un caso o de unos pocos casos sea una buena representación de otros. La investigación con estudio de casos no es una investigación de muestras. El objetivo primordial del estudio de un caso no es la comprensión de otros. La primera obligación es comprender este caso. En un estudio intrínseco, el caso está prese-leccionado. En un estudio instrumental, algunos casos servirán mejor que otros. Algunas veces un caso "típico" funciona bien, pero a menudo otro poco habitual resulta ilustrativo de

> circunstancias que pasan desapercibidas en los casos típicos. ¿Cómo se deben seleccionar los casos?
> El primer criterio debe ser la máxima rentabilidad de aquello que aprendemos. Una vez establecidos los objetivos ¿qué casos pueden llevarnos a la comprensión, a los asertos, quizá incluso a la modificación de las generalizaciones? El tiempo de que disponemos para el trabajo de campo y la posibilidad de acceso al mismo son casi siempre limitados. Si es posible, debemos escoger casos que sean fáciles de abordar y donde nuestras indagaciones sean bien acogidas, quizá aquellos en los que se pueda identificar un posible informador y que cuenten con actores (las personas estudiadas) dispuestos a dar su opinión sobre determinados materiales en sucio. Naturalmente, hay que considerar con atención la unicidad y los contextos de las selecciones alternativas, pues pueden ayudar o limitar lo que aprendamos (STAKE, 2011, P. 17).

A decisão de realizar um estudo de caso depende dos seguintes aspectos: a conceituação do objeto de estudo; a definição da prioridade das questões avaliativas; o estabelecimento de padrões relativos aos dados; a necessidade de triangulação das observações; a escolha de interpretações alternativas a serem investigadas; e o desenvolvimento de afirmações sobre o caso, ou talvez, generalizações.

4.3 Considerações sobre as escalas de atitudes

Silva (2012, p. 69-90) destaca que a utilização das escalas é muito comum em pesquisa e avaliações que pretendem aferir atitudes, rendimento escolar, opiniões e preferências em estudos diversos relacioandos a educação, psicologia e administracão, entre outras áreas. Ela compreende um conjunto de valores ordenados alocados entre dois extremos. Suas principais caracterísitcas são a fidedignidade e a validade.

A fidedignidade ou precisão observa o grau de consistência da informação coletada. Alguns dos mais conhecidos e utilizados métodos de aferição desta característica são a Correlação Item-escore Total, Método das Metades, Coeficientes de Kuder-Richardson e Coeficiente Alfa de Cronbach. Já a validade indica o grau com que o instrumento afere o que objetiva aferir. Entre outros, menciona-se três tipos de validade de escalas: Validade de Translação compreendendo os subtipos Conteúdo e Face; Validade de Critério compreendendo os subtipos Preditiva e Simultânea; e Validade de Construto englobando os subtipos Convergente, Discriminante, Nomológica e Grupo Conhecido. Salienta-se que nem sempre um instrumento fidedigno é válido, mas se for válido, ele é fidedigno.

As escalas de atitudes são também denominadas de escalas de verficação e de escalas sociais. Suas origens remotam à década de 1920 quando surgem inicialmente instrumentos propostos para mensurar atitudes. Thurstone foi um dos primeros estudiosos a tratar sobre escalas de atitudes. Depois dele, outros estudiosos surgiram, entre eles, Guttman e Osgood e Likert. Além destes, outros modelos de escalas foram propostos, tais como: Escala de Stapel, Modelo de Atitudes em Relação ao Objeto; Modelo Linear Aditivo ou Modelo Expectativa-Valor, Equação da Intenção Comportamental, Mapa Perceptual, Perfil da Qualidade Percebida e Medição Multidimensional Baseado em Semelhanças. Porém, as mais conhecidas e usadas são as de Likert e de Osgood.

Este estudo fez uso do modelo da Escala de Likert considerando que a literatura, sobre a temática, a considera mais adequada. Sua principal característica é o emprego de afirmações que expressam uma atitude sobre determinado assunto e cujas respostas expressam um *continuum* interposto entre dois extremos: “concordo totalmente” e “discordo totalmente”. Ela pode ser compreendida como um instrumento de pesquisa composto por vários itens (afirmações/frases) e para cada um destes itens se pede que o investigado manifeste o seu grau de concordância. Inicialmente, a Escala de Likert apresentava cinco pontos de variação de respostas em sua composição, mas atualmente existem estudos que propõem o uso de 3, 4, 7 ou 11 pontos. Seus proponentes respaldam suas indicações nas seguintes justificativas: diminuto poder discriminatório das escalas com muitas possibilidades de respostas e, assim, defendem o emprego de poucos pontos na escala; e os contrários a esta postura, defendem que só as escalas com muitos pontos podem expressar o *continuum* das opiniões dos investigados.

Para se obter a pontuação total de cada respondente, recorre-se ao somatório das pontuações dadas para cada item da escala. Entre os pontos fortes e fracos, relacionados ao uso da Escala de Likert, alguns estudiosos mencionam: a simplicidade da construção e uso de itens não diretamente atinente à atitude estudada, como pontos fortes e, por ser uma escala sobretudo ordinal, não possibilita verficar o quanto um respondente é mais favorável a outro, entre os pontos fracos.

4.4 O percurso da pesquisa de campo

De acordo com o indicado anteriormente, o segundo momento da pesquisa quantitativa e a pesquisa qualitativa, com o uso do estudo de caso, compuseram a segunda fase de nosso estudo. Após a identificação e seleção das 13 escolas que compuseram o tratamento estatístico dos dados do SPAECE 2014, conforme descrição do Quadro 01. Foram contatos os coordenadores pedagógicos das cinco escolas regulares e quatro escolas profissionalizantes que desenvolviam o PPDT em 2014. A identificação das escolas que desenvolviam o PPDT e que não o desenvolviam foi realizada com base em relação obtida junto à coordenação estadual do PPDT na SEDUC. Já a identificação da média obtida nos valores de proficência dos alunos nos testes de Lingua Portuguesa e Matemática foi obtida junto aos arquivos do SPAECE 2014 disponibilizados pela SEDUC. O Quadro 04, a seguir, apresenta as escolas objeto da pesquisa de campo e suas médias dos valores de proficiência, padrão de desempenho estimado com base na média obtida e sua colocação em ordem descrescente em relação ao conjunto de escolas de seu segmento que ofertam o ensino médio regular ou profissionalizante. Estes segmentos são referentes a 10 escolas regulares que não desenvolviam o PPDT, 17 escolas profissionalizantes e 122 escolas regulares pertencentes a rede estadual de ensino, existentes em Fortaleza, segundo dados do SPAECE 2014. Por razões atinentes aos cuidados com a realização de uma pesquisa e sua divulgação, utiliza-se denominações alfa-numéricas para não se identificar as escolas participantes da pesquisa.

Quadro 4 – Relação das nove escolas selecionadas para a pesquisa de campo, suas médias de proficência, padrão de desempenho e colocação obtida no conjunto do grupo de seu segmento de escolas estaduais de Fortaleza

ESCOLA	MÉDIA DE PROFICIÊNCIA	COLOCAÇÃO EM RELAÇÃO AO SEU GRUPO	PADRÃO DE DESEMPENHO ESTIMADO
ESCOLAS REGULARES COM PPDT			
ER01	331,5742	1ª	De Intermediário a Adequado
ER02	290,8552	4ª	De Crítico a Intermediário

ER03	285,9152	5ª	De Crítico a Intermediário
ER04	229,7895	119ª	Muito Crítico
ER05	221,6140	122ª	Muito Crítico
ESCOLAS PROFISSIONALIZANTES COM PPDT			
EP01	332,0312	1ª	De Intermediário a Adequado
EP02	324,7652	2ª	De Intermediário a Adequado
EP03	273,6556	16ª	De Crítico a Intermediário
EP04	263,8990	17ª	De Crítico a Intermediário

Fonte: elaborado pelo autor.

A estimativa para o padrão de desempenho indicada no Quadro anterior, tomando como base a média dos valores de proficiência obtidos nos testes de Lingua Portuguesa e de Matemática, tem como intenção contextualizar as escolas selecionada em relação ao seu desempenho escolar averido pela avaliação externa realizada pela SEDUC. A estimativa se baseia nos padrões de desempenho estipulados pelo SPAECE para o ensino médio. Em Lingua Portuguesa, tem-se: Muito Crítico até 225 pontos, Crítico de 225 a 275 pontos, Intemediário de 275 a 325 pontos e Adequado acima de 325 pontos. Em Matemática, são: Muito Crítico até 250 pontos, Crítico de 250 a 300 pontos, Intemediário de 300 a 350 pontos e Adequado acima de 350 pontos.

De acordo com o Quadro anterior, pode-se inferir que as escolas profissionalizantes formam o conjunto de escolas com melhores estimativas de padrão de desempenho, lembrando que as mesmas possuem características curriculares, pedagógicas e de funcionamento e de gestão diferenciadas. No item sobre a apresentação e discussão dos resultados, discute-se a importância deste desempenho na sua relação com o PPDT.

Identificadas e selecionadas as nove escolas, partiu-se para a pesquisa de campo que se realizou nos meses de novembro e dezembro de 2016 e janeiro de 2017. Em cada uma das escolas, foram realizadas de cinco a dez visitas para a obtenção dos dados da pesquisa, dependendo do número de turmas de 2º e 3º ano da escola e da disponibilidade dos entrevistados.

Como pode ser observado no Quadro 04, entre as escolas regulares, ocorreu que as escolas que obtiveram a 2ª, 3ª, 120ª e 121ª foram contatadas para a realização de pesquisa

de campo, entretanto não puderam participar por conta dos seguintes motivos: escola com de realização de atividades letivas finais (Feira de Ciências e Feira Cultural) dos alunos fora da sala de aula, escola com atendimento especial exclusivo, escola que mudou de prédio e de gestão e escola que não desenvolveu o PPDT em 2017 em turmas do 2º e 3º anos. Antes deste período da pesquisa de campo, foram obtidos dados e documentos sobre o PPDT junto a Coordenação Estadual do projeto nos meses de abril, maio e junho de 2017.

A pesquisa de campo compreendeu o uso de técnicas quantitativas, mediante a aplicação de Escalas de Atitudes, baseada em um dos modelos da Escala de Likert, junto aos alunos das turmas do 2º e 3º anos. Apenas em duas escolas, não foi possível aplicar em todas as turmas do 2º e 3º anos. O Quadro 05 apresenta o quantitativo de turmas e alunos que responderam a Escala de Atitudes.

Quadro 5 – Descrição das turmas e quantidade de alunos que responderam a Escala de Atitudes

ESCOLA	Quantidade de Turmas de 2º e 3º anos existentes na escola com PPDT	Quantidade de Turmas de 2º e 3º anos, com PPDT, em que foram aplicadas a Escala de Atitudes	Quantidade de Alunos de 2º e 3º anos que responderam a Escala de Atitudes
ESCOLAS REGULARES			
ER01	-	-	-
ER02	15	15	285
ER03	2	2	41
ER04	3	3	69
ER05	6	6	89
ESCOLAS PROFISSIONALIZANTES			
EP01	6	3	141
EP02	5	5	133
EP03	8	8	299
EP04	8	7	224
Total			1281

Fonte: elaborado pelo autor.

Com base no exposto anteriormente, fazem-se necessários os seguintes esclarecimentos: i) nas escolas profissionalizantes, o PPDT é desenvolvido em todas as turmas do ensino médio do 1º, 2º e 3º anos obrigatoriamente por conta das orientações da SEDUC para estas escolas; ii) nas escolas regulares, o desenvolvimento PPDT em todas as turmas do ensino médio é optativa. Cada escola decide em que anos/turmas pretende desenvolver o PPDT. Neste sentido, somente as escolas ER01, ER04 e ER05 o desenvolveram em todas as turmas do ensino médio; iii) não foi possível realizar todos os procedimentos de coleta de dados na escola ER01 por conta do encerramento total das atividades letivas. Entretanto, a mesma permaneceu entre as escolas selecionadas porque, ao se contatar o coordenador pedagógico, obteve-se a informação que a mesma não pretendia continuar com o desenvolvimento do PPDT em 2018. Esta informação e sua média alta dos valores de proficiência motivaram que a mesma continuasse na pesquisa mediante a realização de entrevista com o coordenador pedagógico; iv) na escolas EP01 não foi possível realizar a aplicação da Escala de Atitudes em todas as seis turmas do 2º e 3º anos em virtude das atividades que os alunos e professores estavam realizando no período; v) o mesmo impedimento ocorreu em uma das turmas do 3º ano da escola EP04.

Conforme mencionado anteriormente, as afirmações propostas na Escala de Atitudes foram inspiradas em boa parte das questões que compuseram o Questionário do Aluno aplicado em 2014 pelo SPAECE. A Escala de Atitudes comprendeu as seguintes categorias de afirmações: i) Motivação, autoestima e valorização do aluno; ii) Clima escolar; iii) Práticas docentes; iv) Disciplina na escola; e v) Aprendizagem dos alunos. As seguintes afirmações integraram a referida escala, conforme Quadro 06. A Tabela 01, constante nos Apêndices, apresenta o conjunto de vairáveis que compuseram o referido Questionário do Aluno. Já as variáveis constantes no citado questionário, foram agrupadas neste estudo como integrantes dos seguintes conjuntos: i) Motivação, autoestima e valorização do aluno; ii) Clima escolar; iii) Práticas docentes; iv) Disciplina na escola; v) Aprendizagem dos alunos, vi) Caracterísitcas gerais do aluno e de sua família, vi) Características da moradia do aluno; vii) Cultura de leitura do aluno e de sua família; e viii) Utilização do computador, da internet e da biblioteca escolar. As três últimas categorias não foram objeto de análise neste estudo.

Quadro 6 – Relação das Categorias e Afirmações da Escala de Atitudes Aplicadas aos Alunos do Ensino Médio

Categorias e Afirmações da Escala de Atitudes
Categoria Motivação, Autoestima e Valorização do Aluno
V1 - O PPDT estimulou os alunos a participarem de atividades interessantes na escola.
V2 - O PPDT contribuiu para que os alunos percebessem que vale a pena estudar nesta escola.
V3 - PPDT fez com que eu me sentisse bem cuidado nesta escola.
V4 - O PPDT fez com que os alunos se sentissem valorizados nesta escola.
V5 - O PPDT estimulou os alunos a acreditarem que podem concluir o ensino médio.
V6 - PPDT estimulou os alunos a acreditarem que eles podem cursar uma faculdade.
V7 - O PPDT estimulou os alunos a ingressarem no ensino profissional.
V8 - O PPDT estimulou os alunos a acreditar que podem ter boas oportunidades no mercado de trabalho.
V9 - O PPDT estimulou os alunos a serem cidadãos conscientes.
Categoria Clima Escolar
V10 - O PPDT contribuiu para melhorar a relação entre professores e estudantes.
V11 - O PPDT contribuiu para melhorar a relação entre estudantes e estudantes.
V12 - O PPDT contribuiu para melhorar a relação entre professores e gestores.
V13 - O PPDT contribuiu para melhorar a relação entre professores e professores.
V14 - O PPDT contribuiu para melhorar a relação entre estudantes e gestores.
V15 - O PPDT contribuiu para melhorar a relação entre estudantes e funcionários.
V16 - O PPDT contribuiu para melhorar a relação entre professores e pais.
V17 - O PPDT contribuiu para melhorar a relação entre gestores e pais.
Categoria Práticas Docentes
V18 - O PPDT contribuiu para que os professores não colocassem os alunos para fora da sala por qualquer motivo.
V19 - O PPDT contribuiu para que os professores ouvissem a opinião dos alunos nas aulas.
V20 - O PPDT conscientizou os professores para que esclaressem as dúvidas dos alunos.
V21 - O PPDT incentiva os professores a ensinar a matéria de forma a motivar o estudante a

se interessar por ela.
V22 - O PPDT estimulou os professores a não só dar atenção aos alunos com boas notas.
V23 - O PPDT incentivou os professores a explicar a matéria até que todos a entendam.
V24 - O PPDT incentivou que os professores utilizassem recursos como computador, internet e vídeo na aula como forma de interação com os alunos.
V25 - O PPDT incentivou os professores a passarem mais dever de casa.
V26 - O PPDT incentivou os professores a corrigirem o dever de casa.
V27 - O PPDT incentivou os professores a relacionarem os conteúdos entre as diversas disciplinas.
V28 - O PPDT incentivou os professores a utilizarem instrumentos variados de avaliação da sua aprendizagem.
Categoria Disciplina Escolar
V29 - O PPDT conscientizou os alunos para que não fiquem do lado de fora da sala de aula fazendo barulho.
V30 - O PPDT ajudou a resolver brigas na escola com a colaboração da direção.
V31 - O PPDT conscientizou os alunos a fazerem silêncio, depois que o professor entra em sala.
Categoria Aprendizagem dos Alunos
V32 - O PPDT ajudou os alunos a perceberem que eles estão sempre a aprender coisas novas nesta escola.
V33 - O PPDT ajudou os alunos a aprenderem a matéria que o professor ensina.
V34 - PPDT incentivou os professores a acreditarem que toda a turma pode aprender.
V35 - O PPDT estimulou os alunos a capricharem na hora de fazer os seus trabalhos.
V36 - O PPDT contribuiu para que os alunos percebesse mas aulas como interessantes e animadas.
V37 - O PPDT conscientizou os alunos a gostarem mais de ler.
V38 - O PPDT conscientizou os alunos a utilizarem a biblioteca da escola com mais frequência.

Fonte: elaborado pelo autor.

O intuito maior da pesquisa de campo foi o analisar a relação do PPDT com o desempenho escolar dos alunos. Neste sentido, foram realizadas entrevistas com o coordenador pedagógico responsável pelo acompanhamento do PPDT na escola, com dois professores diretores de turma exercendo a função no ano de 2017 e dois professores que não foram diretores de turma neste mesmo ano.

Dessa maneira, foram realizadas entrevistas com 9 coordenadores pedagógicos, 16 professores diretores de turma em 2017 e 16 professores não diretores de turma, lembrando que na escola ER01 só foi entrevistado o coordenador pedagógico, considerando a situação peculiar da mesma, já indicada. Ao se convidarem os membros do corpo docente, indicamos o atendimento preferencial dos seguintes critérios: disponibilidade e aceite voluntário para ser entrevistdo, professores com mais tempo de experiência como diretor de turma na escola e, no caso dos não diretores de turma, serem professores de Língua Portuguesa ou Matemática, pois estes teriam, em tese, maior carga horária de trabalho na escola do que professores de outras áreas/disciplinas.

Esclarece-se que, nas escolas profissionalizantes, os professores das áreas de Linguagem e Códigos, de Matemática, de Ciências da Natureza e de Ciências Humanas podem ocupar a função de diretor de turma. Os professores de disciplinas relacionadas à formação profissionalizante, propriamente dita, não podem exercer esta função de acordo com orientações da SEDUC.

Após a coleta dos dados, passou-se à fase de análise dos mesmos mediante o uso do SPSS junto às informações obtidas através da Escala de Atitudes e mediante tratamento minucioso das respostas dos entrevistados ao um conjunto de questões formuladas mediante Roteiro de Entrevistas elaborado para atender aos objetivos deste estudo. A apresentação, discussão e análise de todo este material é objeto do tópico posterior.

5 DESVELANDO O PROJETO PROFESSOR DIRETOR DE TURMA DA SEDUC MEDIANTE O ESTUDO DOCUMENTAL E DEPOIMENTOS DA COORDENADORA ESTADUAL

Neste tópico, far-se-á uma breve descrição do PPDT, de acordo com documentos da Secretaria de Educação Básica do Estado do Ceará (SEDUC-CE) e considerações obtidas com a entrevista realizada com a Coordenadora Estadual, expondo suas origens, características, objetivos e funcionamento.

5.1 O Projeto Professor Diretor de Turma da SEDUC: explorando a documentação

Inicialmente, da Chamada Pública para Adesão ao Projeto Diretor de Turma, realizada em 2010, vale ressaltar detalhadamente dispositivos referentes às suas características principais, princípios, perfil e atribuições do professor diretor de turma e diretrizes para a formação cidadã. No item 1 do referido documento, tem-se, nos dois primeiros subitens, a seguinte caracterização do projeto:

> 1.1. O Projeto Diretor de Turma caracteriza-se, fundamentalmente, por um conhecimento aprofundado e sistematizado do aluno. Na mediação que se realiza entre os alunos e os demais professores da turma, promove-se o desenvolvimento de um trabalho cooperativo, que oportuniza aos professores conhecer as problemáticas que fazem parte do cotidiano de cada aluno e implicam diretamente no seu desempenho escolar.
> 1.2. No Projeto, cada turma fica aos cuidados de um professor Diretor de Turma que passa a conhecer melhor cada aluno, a ter informações sobre seu histórico de vida, seus interesses, atitudes, valores e perspectivas de futuro (Fonte: http://www.seduc.ce.gov.br/images/arquivos/alunos/diretordeturma.pdf).

No Anexo I, da supracitada Chamada Pública, encontram-se alguns princípios a nortear o desenvolvimento do projeto que neste Anexo I foi denominado de "Projeto Diretor de Turma – Educar na perspectiva da desmassificação". Ele inicia sua apresentação informando que o Projeto Diretor de Turma, como denominado à época, tem como objetivo o fomento de uma escola preocupada com a educação da razão e da emoção. Espera-se uma escola *"que tem como premissa a desmassificação. Uma escola com plenos objetivos de Acesso, Permanência, Sucesso e Formação do Cidadão e do Profissional"* (Ceará, 2010).

Referenciando-se em estudo realizado por Juan Casassus (obra não identificada), no âmbito da UNESCO, que destaca o plano emocional dos estudantes, tipo de relações e interações entre as pessoas, como fator decisivo na aprendizagem, declara que um dos objetivos principais do Projeto Diretor de Turma é potencializar estas relações e interações. Esclarece que, segundo Juan Cassasus, as emoções podem facilitar ou dificultar o conhecimento cognitivo, e ainda motivar para novas aprendizagens.

> Assim, o afeto e o conhecimento sociobiográfico do aluno dá entrada na plenitude feliz do acesso à escola, concorrendo para uma Permanência nesta e revelando o caminho para o Sucesso em sala de aula com aprendizagens eficientes, significativas que redundam na eficácia do ensino.
> Considerando esta referência, o Projeto Diretor de Turma potencializa uma escola que vê os alunos em constante transformação, valorizando suas especificidades. Uma escola que tem a perspectiva de formar cidadãos livres, críticos, responsáveis. (CEARÁ, 2010)

O item 1, do Anexo I, ainda diz que o professor diretor de turma deve ser incentivador, prudente e capaz de proporcionar mudanças para fazer da sala de aula uma vivência gratificante. Ressalta ainda que o Projeto Diretor de Turma visa o florescimento de um ambiente escolar que sabe valorizar as diferenças e *"proporcionar um nível elevado das relações entre professores, alunos, funcionários, pais ou responsáveis"* (CEARÁ, 2010). Finalizando a apresentação, faz-se referência aos quatro pilares da educação do Relatório Delors a nortear o desenvolvimento do projeto (aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser) e ressalta-se que o Projeto Diretor de Turma foi implantado na SEDUC mediante a iniciativa da Associação Nacional de Política e Administração da Educação – Seção Ceará (ANPAE-CE), através das professoras Maria Luiza Barbosa Chaves e Haidé Eunice Gonçalves Ferreira Leite.

Os itens 2, 3, 4, 5, 6, 7 e 8 tratam sobretudo das atividades a serem desenvolvidas pelo professor diretor de turma. No item 2, aborda especificamente o perfil e principais tarefas que são:

> i. Motivação para desempenhar a função;
> ii. Participar, articular e coordenar o trabalho desenvolvido pelos vários professores dos Conselhos de Classe;
> iii. Conhecimentos da legislação em vigor, avaliação e estatuto dos alunos;
> iv. Estabelecer relacionamento com alunos, pais ou responsáveis;
> v. Promover e fomentar bom relacionamento entre alunos e comunidade educativa;

> vi. Gerir situações de conflitos;
> vii. Promover um ambiente facilitador do desenvolvimento pessoal, cognitivo e social dos alunos (CEARÀ, 2010).

Com relação ao tempo e organização para cumprimento das tarefas, Item 3, diz que o professor diretor de turma terá 4 horas semanais, sendo que cada hora será dedicada a cada uma das seguintes tarefas: organização do Dossiê de Turma, atendimento aos pais ou responsáveis, orientação de alunos monitores de Estudos Orientados e ministrar a Formação Cidadã em sala de aula. No item 4, destaca as seguintes atribuições do diretor de turma: participar de atividades que envolvem alunos, professores e pais ou responsáveis, Núcleo Gestor e possíveis parceiros da comunidade educativa, elaborar o Dossiê de Turma e realizar as reuniões do Conselho de Turma. Entre as tarefas organizativas e administrativas, Item 5, o diretor de turma deve acompanhar o registro de faltas, analisar informações das disciplinas fornecidas pelos demais professores da turma, analisar as atas das reuniões do Conselho de Turma e organizar o Dossiê de Turma.

O itens 6, 7 e 8 abordam aspectos a serem considerados pelo Diretor de turma junto aos alunos, professores e pais ou responsáveis. Estes aspectos estão transcritos, *ipsis litteris,* no Quadro 07, a seguir.

Quadro 7 – Aspectos a serem considerados pelo diretor de turma

Aspectos a serem considerados pelo diretor de turma junto aos alunos
i. Conhecimento do aluno em toda a sua dimensão;
ii. Orientação personalizada aos alunos;
iii. Adequação do plano de estudos;
iv. Observação dos comportamentos em situações coletivas;
v. Conhecimento dos interesses, atitudes, valores e hábitos de trabalho;
vi. Promoção de uma correta integração do aluno na vida escolar;
vii. Clima de liberdade que facilite a adaptação social, física e intelectual do aluno.
viii. Alunos com dificuldade de acompanhamento especial;
ix. Atividades extracurriculares;
x. Ser o elo entre a escola e a família.
Aspectos a serem considerados pelo diretor de turma junto aos professores
i. Fornecer informação da Turma;

ii. Discutir e definir com os professores estratégias de ensino-aprendizagem; iii. Promover o trabalho de equipe entre os professores; iv. Favorecer a coordenação interdisciplinar; v. Recolher/fornecer informações sobre assiduidade/comportamento/aproveitamento; vi. Analisar problemas dos alunos; vii. Coordenar relações interpessoais e intergrupais; viii. Coordenar a elaboração de propostas de apoio pedagógico, nas disciplinas de dificuldades; ix. Propor/debater formas de atuação entre escola/pais, durante as reuniões de Conselho de Turma.
Aspectos a serem considerados pelo diretor de turma junto aos pais ou responsáveis
i. Informar os Pais ou Responsáveis. ii. Combinar com eles comunicando-lhes o dia e a hora de atendimento semanal. iii. Fornecer aos pais, com regularidade, informações sobre a assiduidade comportamento e aproveitamento escolar dos alunos. iv. Após aviso do núcleo gestor, convocá-los para as reuniões. Uma no início do ano escolar (onde se fará a eleição do Representante ou Representantes), uma para cada entrega de avaliação do aluno; v. Realizar as atividades educativas pais / alunos / professores da turma. vi. Propor formas de atuação para uma relação mais estreita família / escola. vii. Arranjar estratégias específicas de aproximação.

Fonte: http://www.seduc.ce.gov.br/images/arquivos/alunos/diretordeturma.pdf

O Item 9 trata, com detalhes, da organização do Dossiê de Direção de Turma, uma forma de portfólio, informando sobre calendário, registro fotográfico dos alunos, mapa da turma, caracterização da turma, horário e relação da turma, ficha biográfica, registro de faltas, registro de atendimento (pais e alunos), registro de ocorrências, convocatórias de reuniões, atas, coleta de informações, avaliação, projetos da turma e legislação vigente. Posteriormente, em 2012, foi criado o Módulo Diretor de Turma no Sistema Integrado de Gestão Escolar (SIGE – Escola) que tornou informatizado algumas destas informações, tais como: ficha biográfica, registro fotográfico, mapeamento de sala e ficha de caracterização da turma. No

que diz respeito à avaliação, se diz que ela deve ser formativa e continuada, seus critérios devem ser elaborados pelos professores com os professores e informado aos pais.

Um segundo documento de extrema relevância para compreensão do Projeto Professor Diretor de Turma é intitulado "1º Produto: Documento Técnico Contendo Plano de Ação com vistas ao Aperfeiçoamento Metodológico do Projeto Diretor de Turma", de autoria do Consultor Jeferson Christyan Almeida Nunes, de julho de 2013. Em seu sumário, ele aborda o histórico e o panorama conceitual, abrangência, capacidade e fluxo operacional, um olhar sobre as condições operacionais e outras informações relevantes. Far-se-á também uma descrição pormenorizada de partes deste documento no sentido de elucidar as características, princípios, objetivos e metodologia do PPDT.

Ele inicia informando que faz um diagnóstico das condições de execução do PPDT no âmbito da SEDUC e das 568 escolas públicas estaduais (cerca 83% do total de escolas acompanhadas pela SEDUC) onde se encontravam implantados o projeto em 2013. Ele visa aperfeiçoar o projeto buscando traçar um plano de ação que o integre a uma ampla rede de cultura de paz. Ele também faz referência à gênese do projeto conforme já indicado na apresentação contida no site da SEDUC e nas disposições da Chamada Pública para Adesão ao Projeto Diretor de Turma, de 2010, salientando o papel da ANPAE-CE e de suas consultoras.

No item dedicado à relevância do projeto, o autor destaca que o PPDT proporciona o fomento de uma escola que eduque a emoção e a razão, como base para a desmassificação do ensino. Seu intento é desenvolver uma cultura escolar que humanize as relações e favoreça a permanência, o sucesso e a formação cidadã dos estudantes. Para sua eficácia, entretanto, faz-se necessário uma prática coletiva articulada pelos gestores escolares e que envolva professores, alunos e pais ou responsáveis. Os quatro pilares da educação, propostos por Jacques Delors (aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser) embasam as atividades do projeto. Em síntese, o projeto se desenvolve a partir do compromisso de um professor da turma, que entre outras qualidades, seja *bom líder, incentivador, ativo, responsável, sensível, prudente e apaixonado pela educação* (CEARÀ, 2013, p.4). O professor diretor de turma deve obter um conhecimento mais específico de cada aluno de sua turma e atuar como mediador entre os estudantes e os demais docentes da turma, visando minimizar conflitos e imprevistos próprios do cotidiano escolar.

No Item 2.3, que trata dos objetivos do projeto, têm-se:

> Geral:
> Oportunizar a construção de uma escola que eduque a razão e a emoção, a partir da desmassificação do ensino, visando garantir a permanência, o sucesso e a formação do cidadão.
> Específicos:
> Favorecer a articulação entre núcleo gestor, professores, alunos, pais ou 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, gestores, 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, instigando 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, 2013, p. 5).

Como se pode observar, os objetivos, neste documento foram bem explicitados em relação ao documento anterior, de 2010, a Chamada Pública de Adesão ao Projeto Diretor de Turma. O mesmo ocorre em relação às atribuições do professor diretor de turma, Item 2.4. Antes, foram indicadas só duas. Neste documento, se tem um detalhamento mais claro que englobou, em linhas gerais, parte do que antes foi descrito no Quadro 01. Observa-se também que neste ano o professor diretor de turma tem agora cinco horas semanal para desenvolver suas atividades, e não mais quatro como anteriormente.

> Em parceria com todos os segmentos da escola, o professor diretor de turma coloca em prática um conjunto de atividades pedagógicas, entre as quais se destacam as seguintes:
> Analisar o dossiê da turma e, em parceria com o conselho de turma, elaborar e executar planos de intervenção pedagógica.
> Mediar o relacionamento entre alunos e professores da turma, núcleo gestor, família e comunidade escolar.
> Atender aos alunos, pais ou responsáveis, professores e núcleo gestor da escola.
> Promover um ambiente facilitador do desenvolvimento pessoal, cognitivo e social dos alunos.
> Sistematizar, com o conselho de turma, as atividades, estratégias e métodos de acompanhamento aos alunos no estudo orientado.
> Organizar e presidir a reunião diagnóstica e as bimestrais do conselho de Turma. (CEARÁ, 2013, p. 5).

O Item 2.5 trata das práticas pedagógicas do projeto e oferece uma descrição muito valiosa para compressão de aspectos essenciais da sua dinâmica, tratando sobre o

Dossiê da Turma, Mapeamento da Sala, Conselho de Turma, Atendimento a pais ou responsáveis e Formação para a cidadania. Ele reitera, complementa e atualiza informações já contidas no documento de 2010.

O Dossiê de Turma se constitui num conjunto de instrumentais de caracterização diagnóstica, organizados sobre cada aluno e sobre a turma com vistas a subsidiar o Conselho de Turma na definição de ações pedagógicas interventivas e o atendimento que o professor diretor de turma faz aos pais ou responsáveis. O Dossiê de Turma, na visão do documento, contribui para a melhoria da prática pedagógica dos professores e para a humanização das relações entre os diversos segmentos da escola, impactando na redução dos índices de infrequência, abandono escolar e na melhoria do desempenho acadêmico dos alunos. Estes instrumentais são compostos ao longo do ano letivo e por diversos autores escolares. O Calendário Escolar é atribuição do núcleo gestor que define datas para realização das reuniões de pais e responsáveis e dos conselhos de turma (diagnóstica e bimestrais) que são também por ele convocadas. Aos professores, cabe atenção quanto ao registro de situações, tais como, intervenção disciplinar, avaliação quantitativa/qualitativa e planos de apoio pedagógico. Os alunos são responsáveis, com o apoio e coordenação do professor diretor de turma, pelas fichas biográficas e autoavaliações globais. As informações colhidas dos alunos são sistematizadas e analisadas nas cinco reuniões previstas de ocorrer do Conselho de Turma, que são coordenadas pelo professor diretor de turma, com intenção de estabelecer estratégias pedagógicas necessárias à situação da turma. Estas informações também podem subsidiar temáticas a serem trabalhadas nas aulas de Formação Cidadã, ministradas pelo professor diretor de turma.

O Mapeamento da Sala tem como intuito a desmassificação do ensino, a qualificação das práticas pedagógicas e a melhoria do desempenho dos estudantes. Ele é fruto das observações atentas do professor diretor de turma e dos demais professores da dinâmica da sala de aula no que se referem a comportamento dos alunos, relações interpessoais, indisciplina, participação, etc. Ele é definido ao final das quatro primeiras semanas de aulas. Nas três primeiras semanas, os alunos ocupam os lugares que quiserem e os professores e o professor de turma observam a dinâmica da sala. Na quarta semana, o professor diretor de turma dedica a aula de formação cidadã para a construção do mapeamento, negociando com os alunos e estabelecendo critérios, após ouvir as informações dos demais professores. O mapeamento considera cuidados especiais para alunos com dificuldades visuais ou auditivas

ou com problemas de comportamento. Este mapeamento pode ser alterado no decorrer do ano em consenso com os demais professores para considerar situações especiais. O mapeamento tem como resultados práticos o de tornar a sala de aula um ambiente acolhedor e disciplinado, propício à aprendizagem dos estudantes, à otimização do tempo de aula e ao respeito mútuo.

O Conselho de Turma é órgão colegiado responsável pela melhoria do desempenho acadêmico dos estudantes e tem duas categorias de reuniões: a reunião diagnóstica e a reunião bimestral. Cada turma tem seu conselho com a seguinte composição: professor diretor de turma (presidente), um dos professores da turma como secretário, os demais professores da turma, um representante do núcleo gestor, um representante do segmento pais ou responsáveis e um representante dos alunos da turma (líder ou vice-líder). O conselho de turma deve primar pelo conhecimento das características atitudinais e intelectuais dos alunos e pela avaliação das práticas pedagógicas da escola com vistas a construir diagnóstico e planejar intervenções pedagógicas que elevem o sucesso acadêmico dos estudantes. São cinco reuniões a ocorrer durante o ano. A primeira é a diagnóstica objetivando conhecer as condições familiar, socioeconômica, cultural e acadêmica de cada aluno, refletindo sobre as mesmas para definição de ações pedagógicas comuns aos professores. As quatro reuniões seguintes são de acompanhamento da turma e reflexão sobre aspectos pedagógicos com vistas a definição de ações. O conselho de turma realiza também bimestralmente a avaliação do desempenho discente, atribuindo um conceito a cada estudante, com base em análise detalhada (NS = não satisfaz; S = satisfaz; SB = satisfaz bastante; e E = excelente).

O Atendimento a Pais ou Responsáveis é realizado pelo professor diretor de turma em dia e horário definido. Através destes momentos, ele pode fornecer informações personalizadas sobre a assiduidade, comportamento e desempenho escolar. Este atendimento melhora a articulação entre a escola e a família, subsidia as famílias com orientações sobre como acompanhar melhor a vida escolar dos filhos e contribui para a melhoria da vida acadêmica do aluno no que se refere a aprendizagem e comportamento.

A Formação Cidadã é uma área curricular transversal não disciplinar, cujas aulas ocorrem uma vez por semana, com carga horária de uma hora, a cargo do professor diretor de turma com vistas a refletir sobre temáticas afetas a comportamentos, atitudes e valores. Fundamentada nos quatro pilares da educação, através da mesma, pretende-se formar *“cidadãos responsáveis, críticos, ativos, intervenientes e capazes de protagonizar a*

transformação de suas próprias perspectivas de vida e da realidade social que os cerca" (CEARÁ, 2013, p. 11). Algumas aulas da formação cidadã são destinadas a construção de instrumentais pelos estudantes do Dossiê de Turma.

O Estudo Orientado compreende uma área curricular transversal destinada a apoiar os alunos a desenvolver competências e métodos de estudos direcionados à autonomia e ao protagonismo no que se refere à aprendizagem. Os encontros de estudos orientados ocorrem uma vez por semana, sob a liderança do professor diretor de turma, buscando identificar dificuldades, necessidades e expectativas dos alunos. Cabe ao professor de cada disciplina, escolher e preparar alunos monitores que atuarão como organizadores de grupos de estudo e pesquisa, em que os alunos se ajudarão mutuamente mediante dinâmica de cooperação.

Por fim, o Atendimento Individual do aluno é uma ação desenvolvida pelo professor diretor de turma que personaliza as relações escolares, contribuindo para que o estudante se sinta valorizado e aprimore seu desempenho acadêmico, suas competências para relações interpessoais e sua autoestima. Este atendimento individual, segundo o autor, se manifesta também nas outras atividades já citadas e descritas.

O documento explicita ainda que atores no âmbito da SEDUC, CREDE/SEFOR e Escola estão diretamente envolvidas com o PPDT em sua coordenação e desenvolvimento operacional. Entre os mesmos, destacam-se o Coordenador Estadual do PPDT na SEDUC, os Coordenadores Regionais em cada uma das CREDE/SEFOR, direção, coordenação pedagógica e professor diretor de turma nas escolas. Cabe ao Coordenador Estadual, planejar, acompanhar e avaliar as atividades desenvolvidas pelos coordenadores regionais; aos Coordenadores Regionais, atuar na formação de professores diretores de turma e acompanhar *in loco* as atividades desenvolvidas nas escolas; e aos gestores escolares, articular os diferentes segmentos da escola para participar do projeto.

Importante relato do documento trata da identificação dos principais impasses e desafios do projeto, observados em sua execução no período 2008.2 a 2013.1, referentes a realização das reuniões do conselho de turma, estudo orientado, dossiê de turma, aulas de Formação Cidadã, atendimento aos pais ou responsáveis e mapeamento de salas. Relata, todavia, que o PPDT vem contribuindo significativamente para aproximar a escola e a família, para humanizar as relações entre os sujeitos dos diferentes segmentos escolares, sobretudo

entre professores e alunos, para diminuir a indisciplina e os índices de infrequência e para melhorar a aprendizagem. Alerta que:

> A potencialização das práticas pedagógicas do projeto, porém, não passa, exclusivamente, pelo que a escola faz ou deixa de fazer, mas, também, pelas condições que lhes são ofertadas pela Secretaria da Educação – SEDUC, desde a sua concepção. Assim, faz-se necessário enfocar que os impasses e desafios identificados na operacionalização do PPDT devem-se, por um lado, à maneira como ele foi formatado pela SEDUC, antes de chegar à escola e, por outro, às incompreensões/insensibilidades de parte significativa dos gestores escolares em torno das possibilidades de concebê-lo no âmbito de seus principais instrumentos de gestão escolar, sobretudo no projeto político-pedagógico. (CEARÁ, 2013, p. 25).

A realização das cinco reuniões (diagnóstica e bimestrais) do conselho de turma enfrenta dificuldades para sistematizar ações pedagógicas que permitam todos os preparativos necessários; para reunir os professores de cada turma nas cinco reuniões pois as turmas ficam sem aulas e existem professores que trabalham em outras escolas; e para obter compromisso dos gestores e professores de turma na realização das mesmas, pois há casos em que a escola não indica as datas destas reuniões em seus calendários. A implantação do estudo orientado no contraturno não ocorre em quase todas as escolas em função da impossibilidade dos alunos retornarem à escola no contra turno, de professores diretores de turma que trabalham em outras escolas no contra turno e da não existência de espaço físico para alocação desta atividade. A organização do dossiê de turma enfrenta críticas desde sua criação no que se refere a quantidade de instrumentais a serem construídos. Muitos professores diretores de turma não conseguem finalizar todos os instrumentais, apenas chegando a iniciá-los. Em face destas críticas, a SEDUC informatizou parte destes instrumentos, porém os problemas persistiram considerando a existência de parte não informatizada dos instrumentais e a falta de laboratórios adequados para atender à demanda nas escolas. A seguir, transcrevemos a relação de instrumentais informatizados e não informatizados para melhor compreensão do volume de ações envolvidas.

> INSTRUMENTAIS INFORMATIZADOS: Ficha Biográfica do Aluno; Registro Fotográfico da Turma; Mapeamento de Sala; Ficha de Caracterização da Turma; Caracterização da Turma / Dados Estatísticos.
> INSTRUMENTAIS NÃO INFORMATIZADOS: Autoavaliação Global; Registro de Avaliação; Coleta de Informações para Avaliação; Mapa de Avaliação e Infrequência; Horário do Professor Diretor de turma; Horário da Turma; Convocatória da Reunião Diagnóstica; Convocatória da Reunião Bimestral; Ata da

> Reunião Diagnóstica; Ata da Reunião Bimestral; Ata da Eleição de Líder e Vice-líder; Ata da Reunião de Representante e Vice-Representante de Pais; Registros de Ocorrências Diversas; Registros de Construção de Dossiê; Caracterização da Formação para a Cidadania; Plano de Apoio e Complemento Educativo; Projetos da Turma; Relatórios de Aulas de Campo; Comunicado aos pais/responsáveis sobre o horário de atendimento; Registros de atendimento a pais ou responsáveis; Registros de atendimento a alunos; Comunicado de reuniões aos pais ou responsáveis; Informação sobre o apoio pedagógico; Registro de intervenção disciplinar; Informação aos pais/responsáveis pelos alunos sobre a aula de campo. (CEARÁ, 2013, p. 23).

As aulas de Formação Cidadã preocupam os professores diretores de turma e as escolas por conta da inexistência de um material sistematizado para ser utilizado pelo PPDT. Houve a sugestão do livro "Aprendendo a Ser e a Conviver", de autoria de Margarida Serrão e Maria Clarice Baleeiro, mas nem todas as escolas possuíam esta publicação. Além disso, ressentem-se da falta de formação continuada que tratem de temas como tipos de violência, uso de entorpecentes, autoestima, perspectiva de vida, bullying, déficits de atenção, falta de interesse pelos estudos e indisciplina. O Atendimento a pais ou responsáveis pelos alunos é prejudicado pela falta de compromisso dos mesmos que não comparecem na escola quando convidados. Todavia, o relatório contempla que isto pode estar ocorrendo em virtude da persistência de práticas não adequadas de aproximação da família com a escola. O Mapeamento de Sala, por sua vez, enfrenta resistência por parte dos demais professores da turma que não colaboram com o mesmo. Ademais, os alunos tendem a não observar as regras do mapeamento devido à falta de alinhamento dos professores em torno do mesmo.

O relatório ainda aponta ainda outros fatores, indiretamente relacionados ao desenvolvimento do projeto nas escolas, mas que afetam o mesmo. São eles: rotatividade de professores diretores de turma nas escolas que implica na dificuldade de um professor diretor de turma acompanhar a mesma turma durante os três anos do ensino médio; condições de trabalho e de reconhecimento do professor diretor de turma; condições de trabalho dos coordenadores regionais do projeto; e falta de maior apoio para o projeto por parte dos gestores escolares e dos professores.

O relatório intitulado "2º Produto: Documento técnico contendo proposta de modelo reestruturado de operacionalização metodológica para o Projeto Professor Diretor de Turma, a partir, essencialmente, das matrizes conceitual, funcional e operacional do Projeto 914BRZ3005", de outubro de 2013, também de autoria do Consultor Jeferson Christyan Almeida Nunes, faz um complemento às proposições já apresentadas no primeiro relatório,

objetivando o aperfeiçoamento metodológico do PPDT. Seu objetivo geral se propõe a oferecer um modelo reestruturado de operacionalização metodológica do PPDT, a partir das matrizes do Projeto Geração da Paz. Ele se propõe também a realizar uma integração metodológica entre o PPDT e outros projetos sob a responsabilidade da célula de gestão escolar da Coordenadoria de Desenvolvimento da Escola e da Aprendizagem (CODEA/SEDUC). Assim sendo, são realizadas propostas para cada um dos entraves apontados anteriormente em relação ao dossiê de turma, mapeamento de sala, conselho de turma, atendimento a pais e responsáveis, aulas de Formação Cidadã, estudo orientado no contra turno.

Nesta mesma perspectiva, se circunscreve o relatório intitulado "3º Produto: Documento técnico contendo análise sobre resultado de estudos em torno das possibilidades de integração metodológica entre o Projeto Professor Diretor de Turma e processos pedagógicos, projetos e programas da SEDUC/CE, alinhando-os conceitual e operacionalmente para a promoção de uma cultura de paz nas escolas do Estado do Ceará, em conformidade com a matriz lógica do Projeto 914BRZ3005", de abril de 2014, também de autoria do Consultor Jeferson Christyan Almeida Nunes.

> Uma análise cuidadosa dos conceitos e caracterizações destes projetos e programas nos leva a perceber que há inúmeros pontos de convergência entre eles. Inicialmente e de forma objetiva, já é possível admitir que o Projeto Professor Diretor de Turma e o Projeto Jovem de Futuro apresentam os mesmos objetivos, mas procuram alcançá-los a partir de distintas frentes de trabalho. Enquanto o primeiro deles está centrado principalmente na gestão da sala de aula, o segundo se volta predominantemente para a liderança daqueles que compõem a gestão escolar. A aprendizagem cooperativa, por sua vez, poderá ser utilizada como metodologia para melhoria das relações entre os estudantes e a consequente potencialização de seus níveis de aprendizagem. O processo de reorganização curricular do ensino médio concentrará todas estas tecnologias, integrando-as ao Núcleo de Trabalho, Pesquisa e demais Práticas Sociais – NTPPS. Os temas do Projeto Saúde e Prevenção nas Escolas, integrados às metodologias do Projeto Jovem de Futuro, podem ser utilizados como objeto de estudo e subsídios para a elaboração de projetos de prevenção no âmbito das práticas pedagógicas do Projeto Professor Diretor de Turma. Os professores diretores de turma, assim como aqueles educadores que não atuam nesta função, podem dar suporte à efetivação das atividades ligadas ao ENEM, Chego Junto, Chego Bem. O Programa Geração da Paz, por sua vez, entra neste processo com a função imprescindível de alinhar estas tecnologias, com vistas à melhoria do clima escolar, ao protagonismo dos educadores que atuam nos cenários escolares e à implementação de uma cultura de paz nestes diferentes espaços de ensino e aprendizagem. (CEARÁ, 2014, p. 9).

Como material de divulgação e orientação para as escolas e os professores diretores de turma, entre outros, tem-se o "Roteiro para operacionalização da função prof. diretor de turma na escola período: abril ao final do ano letivo", "Dossiê da Turma: orientações técnicas a partir da informatização dos instrumentais no Sistema Diretor de Turma" e "Projeto Professor Diretor de Turma – PPDT", os três publicados em 2014. O primeiro deles faz uma sucinta exposição de procedimentos básicos a serem observados na organização e análise do Dossiê da Turma, no desenvolvimento das aulas de Formação Cidadã, na realização do Atendimento a pais ou responsáveis e na organização do Estudo Orientado.

O segundo documento trata da informatização do Dossiê de Turma através do Sistema Diretor de Turma, explicando os procedimentos a serem observados em relação aos seguintes instrumentais: capa, índice e separadores nominais; horário de professor diretor de turma; horário da turma; calendário escolar; registro fotográfico da turma; mapeamento da sala; ficha de caracterização da turma; dados estatísticos da turma; convocatórias da reunião diagnóstica e das reuniões bimestrais do conselho de turma; ata da eleição de representante e vice representante de pais; ata da eleição de líder e vice líder; ata da reunião de avaliação diagnóstica; ata da reunião de avaliação bimestral de conselho de turma; registro de ocorrências diversas; registros de construção de dossiê; caracterização da formação para cidadania; mapa de avaliação e infrequência; plano de apoio e complemento educativo; registros de avaliação qualitativa; relatório de aulas de campo; termo de responsabilidade, ficha biográfica; auto avaliação global; comunicado aos pais ou responsáveis sobre o horário de atendimento; registro de avaliação; registros de atendimento a pais ou responsáveis; registros de atendimento a alunos; comunicado de reunião aos pais ou responsáveis; informação sobre o apoio pedagógico; registro de intervenção disciplinar; e informação aos pais ou responsáveis sobre a aula de campo. Finalmente, o terceiro documento tem o intuito de apresentar o PPDT, retomando aspectos já abordados em documentos anteriores aqui expostos, sobretudo o "1º Produto: Documento técnico contendo plano de ação com vistas ao aperfeiçoamento metodológico do Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT)". Assim sendo, ele faz uma breve exposição da gênese do projeto, sua relevância e objetivos, atribuições do professor diretor de turma e práticas pedagógicas do PPDT (Dossiê de Turma, Mapeamento de Sala, Conselho de Turma, Atendimento a Pais ou Responsáveis, Formação para Cidadania, Estudo Orientado e Atendimento Individual ao aluno).

Importante observar que não se evidencia nestes últimos documentos as propostas de articulação de procedimentos metodológicos do PPDT com outros projetos da SEDUC, conforme apresentado no “3º Produto: Documento técnico contendo análise sobre resultado de estudos em torno das possibilidades de integração metodológica entre o Projeto Professor Diretor de Turma e processos pedagógicos, projetos e programas da SEDUC/CE, alinhando-os conceitual e operacionalmente para a promoção de uma cultura de paz nas escolas do estado do Ceará, em conformidade com a matriz lógica do projeto 914BRZ3005”.

6 APRESENTAÇÃO, DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS: OLHARES QUE SE ENCONTRAM E DESENCONTRAM SOB O PONTO DE VISTA DAS ABORDAGENS QUANTITATIVAS E QUALITATIVAS

Neste tópico, faz-se a apresentação e análise dos dados obtidos na pesquisa de campo mediante o uso de técnicas e procedimentos quanti-quali. A intenção é a de buscar indicadores que tratem da importância do PPDT nas escolas pesquisadas e sua relação com a vida escolar, sobretudo nos aspectos pedagógicos, de disciplina escolar, de clima escolar, de valorização do aluno e de aprendizagem do aluno. Ele está subdividido em subtópicos que abordam o contexto das escolas pesquisadas e a exposição e discussão dos resultados da pesquisa qunti-quali.

6.1 O contexto das escolas pesquisadas: o delineamento de suas características principais e de seus interlocutores com base nas entrevistas realizadas

Fazem-se, a seguir, algumas considerações sobre a realidade das escolas pesquisadas, se iniciando pelo conjunto de escolas regulares seguido pelo conjunto de escolas proffissionalizantes para possibilitar uma melhor compreensão da realidade das mesmas e do perfil dos entrevistdos. Considera-se-á neste estudo a classificação de Situação Social, disponível pela Sindicato dos Professores e Servidores da Educação e Cultura do Estado e Municípios do Ceará (APEOC) no site https://apeoc.org.br/extra/Escola_Estaduais_Enderecos.pdf. Esta classificação utiliza os seguintes indicadores: Estável, Vulnerável (alta) e Vulnerável (baixa). Na escola ER01, se indicam alguns trechos dos depoimentos colhidos para se compreender melhor a relação dessa escola com o PPDT.

6.1.1 A escola ER01

Na escola ER01 não possível realizar todos os procedimentos previstos para a pesquisa de campo, por conta do encerramento de suas atividades à época em que foi contatada. Entretanto, foi apenas entrevistado o Coordenador Pedagógico, pois o mesmo informou que a escola pretendia desativar o PPDT em 2018. O objetivo principal desta entrevista foi o de desvelar o motivo desta intenção de desativação, considerando o padrão de desempenho de destaque da mesma. Por isso, destacam-se algumas de suas informações no sentido de compreender as razões da desativação do PPDT. A escola possui algumas características que a diferenciam das outras escolas regulares e se situa em uma localização cuja situação social é considerada Estável.

O informante é licenciado em História e em Geografia, Especialista em Supervisão Escolar e Mestre em Políticas Públicas. Tem ao todo 25 anos de magistério, sendo que destes apenas 7, como servidor público. Foi anteriormente coordenador pedagógico e professor de escolas particulares reonhecidas de Fortaleza. Atua acerca de 7 anos e 3 meses na escola e há 3 anos ocupa a função de Coordenador Pedagógico. O PPDT foi implantado em 2012, quando ele era apenas docente. Na escola, funciona do 1º ano do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio, perfazendo um total de 1290 alunos matriculados em 2017, que ingressaram na escola por meio de seleção. Sobre o funcionamento do PPDT, em 2017, diz:

> O projeto estava funcionando apenas na primeira série do ensino médio e com sérias limitações por conta da aparelhagem física. A escola não contava com um laboratório equipado para atender todos os jovens, todas as demandas. Então para fazer o acompanhamento ficou meio complicado; encaixar as aulas de cidadania dentro da nossa grade também ficou complicado e o interesse dos meus colegas professores também não foi o adequado, eram 3 turmas.

Sobre o funcionamento do projeto, nos anos anteriores, e sobre o perfil da escola não se adequar aos objetivos do PPDT, ele esclarece que:

> Nós tivemos na primeira série, segunda e terceira. Isso foi reduzindo porque a nossa escola não tem o perfil do diretor de turma; não temos as dificuldades que geralmente os professores diretores de turma combatem. Nós não temos evasão. Não temos as dificuldades de relacionamentos externos que os alunos das escolares regulares possuem. Nós não temos problemas graves de natureza de envolvimento

> com drogas e de natureza com envolvimento com armas e com a a marginalidade. O nosso aluno tem um perfil muito de escola particular. A família é muito presente aqui dentro. Então o Projeto Diretor de Turma é interessante para abraçar escolas com crianças que estão em vulnerabilidade. Nossas crianças não são classificadas como crianças em vulnerabilidade.

Além dos motivos listados no depoimento acima, na escola existe uma Companhia de Alunos que exerce certas atividades próprias ao projeto ou similares, tais como mapeamento da sala de aula, atendimento aos pais e atendimento aos alunos. O depomento, a segui, ilustra o papel desta Companhia de Alunos:

> O mapeamento é feito pela Companhia de Alunos, que é o setor disciplinar da escola. Então, nem pra tratar essa questão disciplinar, o diretor de turma abrangia aqui na escola porque é o segmento do regime da direção militar que se envolve única exclusivamente com isso. Cada sala tem um militar que é monitor de sala. Esse monitor faz um acompanhamento, digamos assim, que o diretor de turma faz nas escolas regulares, como o de conhecer mais a ficha bibliográfica do aluno. Tudo ele tem. Então, eu tenho duas pessoas fazendo a mesma coisa aqui na escola.

Esta Companhia de Alunos é formada por militares, escolhidos pelo Comandante que exerca a função de Diretor na escola. Além disso, o entrevistado informou que os professores voluntariamente exercem a função de diretor de turma e não são escolhidos e que a formação recebida pela SEDUC não foi satisfatória, considerando-a “precária”. Apesar dos limites para o desenvovimento do PPDT na escola, o núcleo gestor faz um acompanhamento do mesmo, pois a SEDUC “cobra” que se faça isto. Para ele, o professor para exercer a função de diretor de turma deve ser “coach”: “... ele tem que ter uma formação tipo “coach” que é para impactar na vida desse jovem de uma forma que ele possa progredir”. De acordo com o site https://www.significados.com.br/coaching/:

> **Coaching** é uma palavra em inglês que indica uma **atividade de formação pessoal** em que um instrutor (coach) ajuda o seu cliente (coachee) a evoluir em alguma área da sua vida. [...]. A palavra coaching vem da palavra inglesa "coach" e significa treinador. Esse treinador tem o objetivo de encorajar e motivar o seu cliente a atingir um objetivo, ensinando novas técnicas que facilitem seu aprendizado.

Sobre as contribuições que o PPDT, está trazendo para escola:

> Como já disse, ele não traz um resultado efetivo para a escola porque nós não temos demandas pra esse tipo de atividade. Por exemplo, nós tínhamos duas alunas com gestação na adolescência. Quem abraçou a questão foi a Companhia dos Alunos- a monitoria da própria sala de aula. Agora, pela minha experiência externa, eu fui diretor de turma em outra escola, o impacto lá era muito grande. Era uma escola no meio de uma zona de vulnerabilidade, de uma guerra de gangues. Então ali a gente conseguiu ter trabalhos interessantes.

Entretanto, ele considera que o PPDT contribui para a melhoria da aprendizagem dos alunos e para a melhoria das relações entre os diversos segmentos da escola. Mas, no que diz respeito à relação escola-família, diz que o PPDT não atua neste sentido, pois a Companhia dos Alunos é responsável pela convocação da família para reuniões. Para ele, o principal objetivo do projeto é o de "resgatar jovens e evitar a questão da evasão, do desístimulo, digamos assim, do absenteísmo do aluno". No geral, considera o desenvovimento do projeto na escola ER01 como "falho", indicando que a mesma possui problemas de recursos e equipamentos similares às outras escolas regulares, cintando como exemplo, o equipamento disponível no laboratório de informática.

Com base, nos depoimentos dados pelo Coordenador Pedagógico, constata-se que o PPDT não é desenvovido plenamente na escola em virtude da realidade dos alunos e de suas famílias serem mais similares à realidade de uma escola particular, de não terem problemas com evasão e da existência da Companhia de Alunos que exerce atividades muito similares ao demandado pelo PPDT. Neste sentido, se pode inferir que a atuação desta Companhia de Alunos, no lugar do PPDT, contribui para o bom desempenho escolar da ER01.

6.1.2 A escola ER02

A escola ER02 estava funcionando em 2017, já há alguns meses, em prédio alugado, em bairro muito próximo, pois as instalações anteriores estavam sendo reformadas. Seu endereço anterior era considerado na situação Vulnerável (baixa). Nas visitas realizadas, observou-se a existência de ônibus que traziam alunos do bairro de origem da escola e de

moradia dos alunos. A localização de outras escolas, situadas no mesmo bairro atual da ER02, é considerada também Vulnerável (baixa).

O PPDT foi implantado entre 2008 e 2009, segundo seu Coordenador Pedagógico. O PPDT está sendo atualmente desenvolvido em todas as turmas do ensino médio. Mas, no início, funcionava como projeto piloto. A escola oferece turmas do ensino fundamental (6 turmas e 176 alunos), do ensino médio (21 turmas e 601 alunos) e da modalidade educação de adultos (2 turmas e 81 alunos), nos turnos manhã, tarde e noite, totalizando 858 alunos. São onze professores atuando no ensino fundamental e trinta e oito no ensino médio. Apesar do PPDT funcionar em todas as turmas, nem sempre o mesmo professor acompanha a mesma turma do 1º ao 3º ano, como propõe preferencialmente o projeto.

> O modelo de acompanhamento dos alunos do primeiro ao terceiro ano dificilmente acontece porque depende da necessidade. Por exemplo, terceiro ano, terceiro ano é uma turma que voce tem que trabalhar mais mercado de trabalho, ENEM, UECE, a questão vocacional. Ás vezes, eu não tenho professor que esteja mais preparado para esse tipo de tema no 3º ano. E assim eu prefiro ele no primeiro ano que é o primeiro ano do projeto. Eu vou adoto um rodízio. Mas o mesmo diretor de turma do primeiro para o segundo e do segundo para o terceiro acontece não de forma pontual, geralmente, pois têm varias peculiaridades em cada turma. Aí eu vou escalando de acordo com o que o professor tem mais aptidão.

O Coordenador Pedagógico é Licenciado em Educação Física. A primeira vez que atuou na escola foi em 2008, como professor temporário, durante dois anos. Retornou em 2013, como Coordenador Pedagógico, e entre suas responsabilidades, desde então, está o acompanhamento do PPDT. Antes de retornar, possui quase 20 anos de magistério em escolas públicas e particulares.

O primeiro professor diretor de turma perguntado atua no 2º ano e desenvolve esta atividade há três anos, sempre com turmas do 2º ano. É Licenciado em Educação Física e já é professor efetivo na escola há quatro anos. A segunda professora atua no 3º ano é já diretora de turma há dois anos. Mas está na escola há aproximadamente três anos e meio, sendo efetiva. Os dois professores não diretores de turma são efetivos e lecionam a disciplina de Matemática, sendo que o primeiro atua desde 2008 nesta escola e o segundo desde 2010.

6.1.3 A escola ER03

A escola ER03 situa-se em localidade considerada Estável. O PPDT foi implantado em 2010, segundo a Coordenadora Pedagógica que atua na escola desde 2013. O PPDT, desde a gestão anterior, é desenvolvido em todas as turmas do ensino médio, que totalizam 05 turmas funcionando nos turnos da manhã e da tarde, com um total de 149 alunos. Pela manhã, existem duas turmas de 1º ano, uma turma de 2º ano e uma turma de 3º ano. À tarde, existe apenas uma turma de 1º ano.

O professor diretor de turma do 3º ano da Escola ER03 atua acerca de três anos e meio nesta função na escola. Acompanhou a mesma turma desde o 1º ano e é professor efetivo Licenciado em Matemática. Trabalhou anteriormente, por dois anos, em escola particular. O segundo professor diretor de turma entrevistado é também efetico e atua no 2º ano e exerce esta função há dois anos com a mesma turma, sendo a sua primeira experiência como tal.

Os dois professores não diretores de turma entrevistados lecionam Geografia e Língua Portuguesa, sendo a segunda do sexo feminino. Ambos iniciaram suas atividades nesta escola no início de 2017, sendo que o professor de Geografia é substituto e a professora de Língua Portuguesa é efetiva. O primeiro atua também na rede municipal sendo efetivo e a segunda atuou anteriormente em um centro educacional para alunos privados de liberdade.

6.1.4 A escola ER04

Assim como a escola ER02, esta instituição estava funcionando, desde meados de 2016, em prédio de outra escola, por conta de reformas no prédio original. As duas estavam dividindo as mesmas instalações e o mesmo espaço. Sua localização anterior é considerada Vulnerável (alta). E a localização atual é considerada Estável. A escola tinha aproximadamente 22 professores e 390 alunos, distribuídos em 11 turmas (4 turmas no turno da manhã, 4 turmas noturno da tarde e 3 turmas no turno da noite) de 9º ano do ensino fundamental e de 1º, 2º e 3º anos do ensino médio. São 2 turmas de 9º ano e 3 turmas de cada ano do ensino médio. A atual gestão inciou suas atividades em 2015 e o PPDT já tinha sido

implantado. No ano de 2017, o PPDT funcionava em seis turmas do 1º e 2º anos do ensino médio.

O coordenador pedagógico é Licenciado em Matemática. Os dois professores diretores de turma entrevistados atuam no 2º ano, um lecionando a disciplina de Matemática e o outro lecionando a disciplina de Geografia. Ambos exercem esta função há dois anos. Os dois professores não diretores de turma já foram professores diretores de turma na escola. O professor que leciona Geografia, História e Sociologia é temporário e ingressou na escola em 2017, mas já tem sete anos de magistério. A professora de Língua Portuguesa é efetiva e está na escola há quase oito anos. Informou que o PPDT foi implantado em 2010.

6.1.5 A escola ER05

A escola está localizada em região considerada Estável e possui cerca de 45 professores e 490 alunos, distríbuídos em 21 turmas, em que a quantidade máxima de alunos é de 25 por sala, por serem salas pequenas. A escola oferece do sétimo ano do ensino fundamental ao terceiro ano do ensino médio. A coordenadora pedagógica disse que o PPDT foi implantado na escola desde o início do funcionamento do projeto na SEDUC. Ela atua na coordenação pedagógica desde a útima metade do ano de 2016 e passou a acompanhar o mesmo a partir de agosto de 2017 que é desenvolvido em todas as turmas do ensino médio, nos turnos da manhã, tarde e noite. Ela é Licenciada em Educação Física e cursou mestrado recentemente. Integra o quadro permanente da SEDUC desde 2010, sendo também professora da rede municipal desde 2010. Já tem 10 anos de exercício de magistério.

A professora diretora de turma do 3º ano leciona as disciplinas de Literatura, Língua Portuguesa e Redação, atuando na escola acerca de dez anos. É efetiva e tem 15 de exercício do magistério. Exerce a direção de turma desde 2016. A professora diretora de turma do 2º ano leciona a disciplina de Filosofia, é efetiva, faz sete anos que está na escola e é diretora de turma desde 2016. |No total, perfaz 14 anos de exercício docente.

A professora da disciplina de Matemática, não diretora de turma, é efetiva já há 5 anos, mas já atua na escola há 6 anos. O professor das disciplinas de Matemática e Física está na escola desde 2013 e é efetivo também. Atuou antes, de 2009 a 2012, em escola profissionalizante como professor da área de formação profissional.

6.1.6 A escola EP01

Esta escola está numa localização cuja situação social é considerada Vulnerável (alta). Possui cerca de 388 alunos, 13 professores da base nacional comum, 6 professores da parte técnica e mais 8 orientadores de estágio. O PPDT foi implantado em 2008, logo quando a escola foi inaugurada e está funcionando nas nove turmas do ensino médio (3 turmas de cada ano). Nas escolas profissionalizantes, só podem ocupar a função de diretor de turma, os professores da base nacional comum, pertencentes ao quadro de pessoal da SEDUC. Os demais professores das disciplinas técnicas são contratados pelo Instituto Centro de Ensino Tecnológico (CENTEC). Os informantes disseram que exsite um certo rodízio entre os 13 professores para exercerem a função. Após 3 anos acompanhando a mesma turma durante todo o ensino médio, alguns professores ficam durante um ano sem atuar nesta atividade.

A coordenadora pedagógica é Licenciada em Química e possui curso de mestrado. Está na escola desde 2009, onde foi professora e ocupou a função de diretora de turma. Como coordenadora pedagógica, acompanha o projeto desde 2013. O professor diretor de turma do 2º ano leciona a disciplina de Biologia, está na escola desde 2008 evem atuando como diretor de turma desde então. É professor efetivo na rede estadual desde 2002. A professora diretora de turma do 3º ano leciona a disciplina de Física, sendo também efetiva. Está na escola desde 2012, quando também iniciou sua participação no projeto.

Um dos professores, não diretores de turma, leciona a disciplina de Matemática acerca de 1 ano e 3 meses. Já tem 40 anos de exercício do magistério, atuando por cerca de 37 anos na rede particular, em instituições conhecidas de Fortaleza. Ingressou, em meados de 2014, como efetivo, na rede estadual. A outra participante leciona a disciplina de Espanhol desde 2015 na escola. Eles ainda não atuaram à frente do projeto.

6.1.7 A escola EP02

A escola se localiza em área tida como Estável e foi criada em 2010 e com sua criação foi implantado o PPDT. Ela possui 10 turmas e em todas elas, o projeto funciona, sendo que destas são 3 turmas do 2º ano e 2 turmas do 1º ano. Dos 14 professores da base

comum, 10 são professores diretores de turma. A coordenadora pedagógica está na escola desde meados 2015. Uma das professoras diretoras de turma é temporária e atua no projeto a um ano apenas. Mas exerce a docência desde 2011. A outra professora diretora de turma leciona a disciplina de Língua Portugeusa e participa do projeto desde 2011, mas nesta escola só a partir de 2016. É efetiva e tem 10 anos de docência. A primeira professora, não diretora de turma, entrevistada é temporária e está na escola acerca de 3 anos. O segundo docente entrevistado, deste grupo, leciona disciplina da parte técnica, atua em escolas profissionalizantes desde 2011 e está nesta escola desde 2015.

6.1.8 A escola EP03

Esta escola está situada em localidade classificada como Estável. Antes de ser uma escola profissionalizante, ela era uma escola regular, já muito antiga, sediada em outro endereço no mesmo bairro. Como escola profissionalizante, ela foi criada em 2010 e junto com sua criação foi implantado o projeto, mas suas novas instalações, no padrão demandado pelo MEC, forma inauguradas em 2014. O PPDT funciona em todas as turmas do ensino médio: 4 do 1º ano, 4 do 2º ano e 4 do 3º ano. Em 2017, a escola terminou com 514 alunos, sendo 168 alunos em cada ano.

A coordenadora pedagógica atua na escola desde agosto de 2017. Ela é docente desde 1999 e é Licenciada em Letras, sendo que é professora efetiva da rede estadual desde 2004. Passou a atuar como coordenadora pedagógica em 2009, mediante processo seletivo, tendo experiência em escolas regulares e profissionais. A professora diretora de turma do 3º ano é efetiva e atua nesta atividade há 3 anos. O professor diretor de turma do 2º ano é Licenciado em Química, é temporário e está nesta escola há 2 anos, mas possui outros 6 anos atuando em outra escola profissionalizante. O primeiro professor não diretor de turma entrevistado atua há 4 anos na escola e já foi diretor de turma, se mostrando muito crítico em relação ao projeto. Ele leciona a discipina de Matemática. A outra professora leciona a disciplina de Biologia e é temporária. Tem experiência docente desde 2012 na rede estadual, mas, na escola, está há três anos e meio.

6.1.9 A escola EP04

Esta escola está localizada em área tida como Vulnerável (alta). Ela tinha, em 2017, em torno de 450 alunos, 19 professores de disciplinas da base comum e 15 professores de disciplinas técnicas. O PPDT foi implantado na escola desde que ela se tornou profissional em 2009. É uma escola que existe há muitos anos em Fortaleza e que já trabalhou com o ensino profissionalizante anteriormente, quando a legislação educacional passada permitia. Segundo o coordenador pedagógico, a escola procura indicar um professor diretor de turma que acompanhe os mesmo alunos do 1º ao 3º ano, mas salienta que nem sempre isto é possível.

O coordenador pedagógico é Licenciado em Química e exerce esta função na escola desde 2013, mas está na escola desde 2011. O professor diretor de turma do 2º ano é temporário, Licenciado em Letras-Espanhol e ingressou na escola em 2017. O diretor de turma do 3º ano é Licenciado em Matemática, é também temporário e está na escola há três anos como docente e diretor de turma. Um dos professores não diretores de turma é Licenciado em Matemática e é também temporário. Tem dez anos de docência e está na escola há um ano apenas, mas já foi professor diretor de turma anteriormente em escola regular. O outro professor, deste segmento, também é temporário e leciona a disciplina de História. Possui cerca de 20 anos de docência em escolas particulares e escolas públicas estaduais e municipais e já teve experiência como professor diretor de turma em outra escola profissionalizante, por três anos. Está nesta escola há quatro anos.

6.2 Apresentação e análises dos resultados da escala de atitudes

A análise fatorial exploratória da matriz de resultados da aplicação da escala envolveu:

- a verificação da adequação da amostra através da medida KMO (kaiser, Meyer, Olkim) do teste de esfericidade de Bartlett e da adequação dos 38 itens que foram incluídos na análise apresentada na matriz anti-imagem de correlações;

- a análise das comunalidades depois da extração dos fatores visando identificar se análise fatorial exploratória feita por “default” foi adequada;

- após a rotação dos fatores, identificaram-se os construtos medidos pela análise semântica dos itens que o compõem;

- identificados os fatores (construtos a que eles se referem), foram construídos o escore total da escala e os escores de cada fator extraído, e, em seguida, esses escores foram transformados para escalas de notas, variando-se no intervalo fechado [0;10]. Observa-se que as de nota são isonômicas às escalas de escores, isto é, mantém as mesmas propriedades das escalas de escore, e os resultados podem ser comparados.

Já a análise da confiabilidade das escalas total edos fatores extraídos pela análise fatorial exploratória envolveu:

- a determinação do erro da medida produzida pela escala;

- o cálculo do coeficiente de precisão α de Cronbach;

- o cálculo do coeficiente de sensibilidade γ^2;

- o teste F visando verificar a existência de efeito de halo.

Através da análise de variância com o modelo linear geral, verificou-se a relação entre variáveis de caractrização da amostra de alunos com as notas na escala.

Na realização da análise fatorial exploratória obteve-se a medida de adequação da amostra KMO = 0,971. Segundo Field (2009, p. 579), valores ≥ 0,90 são considerados excelentes.

O teste de esfericidade de Bartlett apresentou x^2 significativo para $p < 0,01$. A adequação dos itens na escala para serem incluídos na análise variaram no intervalo fechado [0,945; 0,986] na matriz anti-imagem de correlações. Segundo Field (2009, p 580), esses valores devem estar acima de 0,5. Todos os itens apresentam valores ≥ 0,945, indicando uma adequação excelente.

As comunalidades dos itens, após a extração dos fatores, variam no intervalo fechado [0,413; 0,784] com média 0,61. Como a média das comunalidades é maior que 0,6, a solução por “*default*” é adequada (extração dos fatores com valor próprio maior que 1.

Foram extraídos seis fatores com valores próprios maiores que 1, explicando 60,6 % da variância total. Para a identificação dos fatores, foram utilizados os seguintes procedimentos:

i - Seguindo recomendações de Stevens (1992), in Field (2000, p. 569), a retenção dos itens em amostras muito grandes, no nosso caso n = 1281, para amostras com tamanho 1000 deve ser com carga total fatorial maios que 0,162, pois essas cargas podem ser estatiscamente significativas. Assim, solicitou-se a retenção da carga fatorial dos itens maiores que 0,162;

ii – Retenção apenas os fatores com valor próprio maior que 1;

iii – Fatores que apresentassem saturações consideráveis em pelo menos 3 itens;

iv – Que os fatores extraídos apresentassem uma estrutura interpretável.

Foram considerados os seis fatores extraídos com valor próprio maior que 1, explicando 60,6% da variância total.

Através da rotação VARIMAX e fazendo-se a análise semântica dos itens em cada fator, verificou-se que esses fatores (construtos) se referem à contribuição do PPDT à melhoria:

i – do clima escolar – Fator 1, constituído pelos itens da escala 20, 21, 22, 24, 25, 34 e 35;

ii – das práticas docentes – Fator 2, com os itens 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 19, 26, 27, 28 e 29;

iii – da aprendizagem dos alunos – Fator3, com os itens 17, 18, 36 e 37;

iv – da valorização dos alunos – Fator 4, com os itens 30, 31, 32, 33 e 38;

v – da motivação e da autoestima dos alunos – Fator 5, com os itens 1, 2, 3, 4 e 5;

vi – da disciplina escolar – Fator 6, com os itens 6, 7 e 8. (Apêndice B).

Identificados os fatores, construiu-se a distribuição do escore total na escala somando-se os escores individuais de cada aluno nos 38 itens da escala. Procedeu-se da mesma forma a obtenção das distribuições dos escores nos fatores:

- Escores na escala: E_{esc} variando no intervalo fechado [0; 114];
- Escores no Fator 1: E_{F1} variando no intervalo fechado [0; 24];
- Escores no Fator 2: E_{F2} variando no intervalo fechado [0; 39];
- Escores no Fator 3: E_{F3} variando no intervalo fechado [0; 12];
- Escores no Fator 4: E_{F4} variando no intervalo fechado [0; 15];
- Escores no Fator 5: E_{F5} variando no intervalo fechado [0; 15];
- Escores no Fator 6: E_{F6} variando no intervalo fechado [0; 9];

Esses escores foram transformados em escalas de notas variando no intervalo [0; 10]. A análise de confiabilidade (Apêndice C), apresenta os seguntes resultados:

i – Escala Total:

a – Coeficiente de precisão α = 0,982: excelente;

b – Erro de medida produzida pela escala: e = 4,15 correspondendo a 3,6 % da amplitute total da escala do escore total, inferior a 10% de A, o valor máximo aceitável;

c – Coeficiente de sensibilidade: γ^2 = 24,996 → γ = 5,0 → probabilidade da escala apresentar medida com erro inferior a e = 1 ou 100%;

d – Teste da diferença entre as médias dos itens F = 55,922, significativo para p < 0,01 – não se verifica efeito de halo.

ii – Escala do Fator 1:

a - Coeficiente de precisão α = 0,919;

b – Erro de medida produzida pela escala: e = 1,52 correspondendo a 6,3 % de A;

c – Coeficiente de sensibilidade: γ^2 = 11,24 → γ = 3,37 – p = 0,9996 ou 99,96 %;

d – Teste da diferença entre as médias dos itens F = 21,213, significativo para p < 0,01 – não se verifica efeito de halo.

iii – Escala do Fator 2:

a - Coeficiente de precisão α = 0,901;

b – Erro de medida produzida pela escala: e = 2,48 correspondendo a 6,1 % de A;

c – Coeficiente de sensibilidade: γ^2 = 9,08 → γ = 3,01 – p = 0,9987 ou 99,87 %;

d – Teste da diferença entre as médias dos itens F = 98,63, significativo para p < 0,01 – não se verifica efeito de halo.

iv – Escala do Fator 3:

a - Coeficiente de precisão α = 0,781;

b – Erro de medida padronizada pela escala: e = 2,18 correspondendo a 9,8 % de A;

c – Coeficiente de sensibilidade: γ^2 = 3,68 → γ = 1,92 – p = 0,9726 ou 91,26 %;

d – Teste da diferença entre as médias dos itens F = 172,861, significativo para p < 0,01 – não se verifica efeito de halo.

v – Escala do Fator 4:

a - Coeficiente de precisão α = 0,898;

b – Erro de medida produzida pela escala: e = 6,87 correspondendo a 5,8 % de A;

c – Coeficiente de sensibilidade: $\gamma^2 = 9{,}32 \rightarrow \gamma = 3{,}05$ – $p = 0{,}9988$ ou 99,88 %;

d – Teste da diferença entre as médias dos itens F = 11,79, significativo para p < 0,01 – não se verifica efeito de halo.

vi – Escala do Fator 5:

a - Coeficiente de precisão $\alpha = 0{,}856$;

b – Erro de medida produzida pela escala: $e = 1{,}13$ correspondendo a 7,5 % de A;

c – Coeficiente de sensibilidade: $\gamma^2 = 5{,}97 \rightarrow \gamma = 2{,}44$ – $p = 0{,}9927$ ou 99,27 %;

d – Teste da diferença entre as médias dos itens F = 27,722, significativo para p < 0,01 – não se verifica efeito de halo.

vi – Escala do Fator 6:

a - Coeficiente de precisão $\alpha = 0{,}711$;

b – Erro de medida produzida pela escala: $e = 0{,}86$ correspondendo a 9,5 % de A;

c – Coeficiente de sensibilidade: $\gamma^2 = 2{,}47 \rightarrow \gamma = 1{,}57$ – $p = 0{,}9418$ ou 94,18 %;

d – Teste da diferença entre as médias dos itens F = 55,922, significativo para p < 0,01 – não se verifica efeito de halo.

A análise dos indicadores de confiabilidade indica a adequabilidade da escala aplicada como instrumento de mensuração.

A análise estatística das escalas total e dos fatores revelou na escala total, que a média dos trintas e oito (38) itens variou no intervalo fechado [1,69; 2,64] e que todas as médias são maiores que o ponto médio da Escala de Likert (1,5), indicando um maior nível de concordância nas respostas dos alunos (Apêndice C). No quadro das estatísticas do item-total, os coeficientes de discriminação dos itens (coluna correlação do item total corrigido) variaram no intervalo [0434; 0,727] indicando que esses itens dicriminam muito bem os sujeitos com maior escore total dos sujeitos com menor escore total. Observa-se na coluna Alfa de Cronbach, na mesma tabela, se o item for excluído que o valor observado de $\alpha = 0{,}982$ para a escala total, diminui sensivelmente. O mesmo fenômeno se dá com as escalas dos seis fatores (Apêndice C).

O Apêndice C apresenta resultados referentes às análises estatísticas descritivas das escalas. Neste apêndicem são apresentadas as estatísticas descritivas da escala total e das escalas nos seis fatores. A tabela 1 apresenta os resultados mais importantes.

Tabela 1 – Estatísitcas descritivas da escala total e das escalas nos seis fatores

Escala	Média	Desvio Padrão	Intervalo de Confiança (95%) [1]	CV [2]	Assimetria	Curtose	Normal [3]
Total	7,3	1,88	7,2 < μ < 7,4	25,7%	- 1,03	1,11	Não
Fator 1	7,4	2,37	7,2 < μ < 7,5	32,0%	- 0,97	0,60	Não
Fator 2	6,2	1,97	6,1 < μ < 6,3	31,8%	- 0,69	0,17	Não
Fator 3	8,1	2,95	7,9 < μ < 8,3	36,4%	- 0,63	0,19	Não
Fator 4	8,6	2,04	8,5 < μ < 8,7	23,7%	- 2,01	4,32	Não
Fator 5	7,5	2,22	7,4 < μ < 7,6	29,6%	- 1,15	1,25	Não
Fator 6	8,0	2,17	7,9 < μ < 8,1	27,1%	- 1,25	1,42	Não

[1] Intervalo de confiança para a média populacional μ

[2] CV – Coeficietne de variação

[3] Teste de normalidade de Kolgorov-Smirnov

Fonte: elaborado pelo autor.

Segundo a tabela 1, observa-se que cinco fatores apresentaram média superior a 7, excessão ao fator 2 – Práticas docentes. Os fatores mais bem avaliados pelos alunos foram: o Fator 4 que se refere à contribuição do PPDT à valorização dos alunos, com média 8,6; o Fator 3 que se refere à contribuição do PPDT à aprendizagem dos alunos, com média 8,1; o Fator 6 que sde refere à contribuição do PPDT à disciplina escolar, com média 8,0; o Fator 5 referente à contribuição do PPDT à motivação e à autoestima dos alunos, com média 7,5; e o Fator 1 que se refere à contribuição do PPDT ao clima escolar, com média 7,4. Por outro lado, o Fator 2 que se refere à contribuição do PPDT à melhoria das práticas docentes apresentou a menor média, 6,2. Observa-se que, entre os 13 itens desse fator, encontram-se 8 itens (61,8% dos itens do fator). Isso pode significar problemas na qualidade da formação docente e no

acompanhamento pedagógico da escola que não favorece a reflexão sobre as mesmas e a mudança de concepções e práticas docentes adequadas às necessidades de aprendizagem dos alunos.

As notas nas escalas total e de fatores apresentaram baixa variação (25,7 % na escala total e 23,7 % a 36% nos fatores). Os coeficientes de assimetria negativos indicam uma maior concentração das notas em valores acima da média. Os valores dos coeficientes de curtose positivos revelam a concentração em valores mais altos das notas, indicando também a não-normalidade dessas distribuições da população origem da amostra, o que é confirmado pelo teste de normalidade em cada uma das 7 distribuições apresentados na tabela 1 e que pode ser visualizado nos histogramas do Apêndice D.

Realizando-se a regressão linear múltipla com o método "stepwise", tomando-se os seis fatores como variáveis preditores da nota total na escala obteve um modelo final com os seis fatores. Analisando os resultados obtidos, verificou-se a não existência de violações graves à realização da regressão. (FIELD, 2009, p. 179-180).

O modelo final apresentou coeficiente de correlação múltipla R = 1, coeficiente de determinação ajustado $R^2 = 0,999$, ou seja 99,9% da variação da distribuição da nota total é explicada pela variação da distribuição da nota nos seis fatores. Verificou-se, no quadro dos coeficientes, que os fatores 2, 1 e 5, com as menores notas médias foram os que apresentaram maior influência na composição da média total na escla, conforme a função linear obtida: Nota na escala = $0,039 + 0,335\ F_2 + 0,217\ F_1 + 0,083\ F_5 + 0,135\ F_4 + 0,106\ F_3 + 0,088\ F_6$.

Esses coeficientes se referem aos coeficientes das escalas brutas de notas. Quando os coeficientes são padronizados (coeficiente beta no quadro), verifica-se que esses três fatores apresentam os três maiores coeficientes beta. Conclui-se da análise que os indicadors de qualidade do instrumento aplicado nos alunos da amostra permitem concluir que ele é um instrumento que permitiu analisar a reação positiva dos alunos respondentes quanto aos fatores medidos pela escala de avaliação das contribuições do PPDT à melhoria da qualidade da vida escolar e seus processos pedagógicos.

Tomando-se as variáveis: desempenho da escola (se alto ou baixo), categoria (alunos do 2º ano ou aluno do 3º ano) e curso (tipo de curso oferecido pela escola, se regular ou algum curso profissionalizante) como variáveis independente e a nota total na escala de atitudes, procedeu-se a análise de variância com o modelo linear geral. Procedeu-se

igualmente com cada uma das notas dos seis fatores, os resultados encontram-se no apêndice E.

Realizadas as nove análises, verificaram-se os seguintes resultados:

- as variáveis categoria e curso apresentam resultados significativos com nível de significância $p < 0,01$;

- a variável desempenho do aluno não apresentou resultado significativo;

- a interação das variáveis curso e categoria apresenta também nível de significância com $p < 0,01$;

- a média dos alunos do 2º ano foi 6,9 e a dos alunos do 3º ano foi 8,0. Isto representa que os alunos do 3º ano apresentaram médias significativamente maior do que os alunos do 2º ano;

- os alunos do curso regular têm média significativamente mais alta do que os alunos do curso de logística;

- os alunos do curso de enfermagem têm média significamente mais alta do que os alunos do curso de logísitca e têm média significativamente mais baixa do que os alunos do curso de hospedagem;

- os alunos do curso de informática têm média significamente mais alta do que os alunos do curso de logística e têm média significativamente mais baixa do que os alunos do curso de hospedagem;

- os alunos do curso de guia de turismo têm média significamente mais alta do que os alunos do curso de logística;

- os alunos do curso de administração têm média significamente mais alta do que os alunos dos cursos de logística e de eletrotécnica;

- os alunos do curso de logística têm média significamente mais baixa do que os alunos de todos os outros cursos;

- os alunos do curso de secretariado têm média significamente mais alta do que os alunos do curso de logísitca;

- os alunos do curso de transações imobiliárias têm média significamente mais alta do que os alunos do curso de logísitca;

- os alunos do curso de eletrotécnica têm média significamente mais alta do que os alunos do curso de logísitca e têm média significativamente mais baixa do que os alunos dos cursos de hospedagem e de administração;

- os alunos do curso de mecânica têm média significamente mais alta do que os alunos do curso de logísitca;

- os alunos do curso de modelagem têm média significamente mais alta do que os alunos dos cursos de logísitca e têm média significamente mais baixa do que os alunos do curso de hospedagem;

- os alunos do curso de hospedagem têm média significamente mais alta do que os alunos dos cursos de logísitca, informática e eletrotécnica.

6.3 Análises das entrevistas: o que dizem os interlocutores

Apresentam-se a seguir as principais considerações e resultados delineados sobre o funcioanamento do PPDT e suas principais contribuições, considerando as 40 entrevistas realizadas com os oito coordenadores peagógicos, os professores diretores de turma e os oito professores não diretores de turma.

O conjunto de respostas obtidas, relacionadas às contribuições do PPDT, está agrupado em categorias de análise previamente estabelecidas quando da elaboração do roteiro de entrevista, considerando-se os objetivos desta pesquisa. Estas categorias mais amplas são: resultados obtidos, impacto na aprendizagem dos alunos, benefícios gerados pelo PPDT, relação entre os diversos segmentos internos da escola, relação escola-família e impactos nas práticas docentes.

Enfatiza-se a quantidade relevante de material obtido nas quarenta interlocuções feitas. Por isso, após a leitura atenta, completa e exaustiva destes dados, optou-se pelo agrupamento dos indicadores das respostas em subcategorias que propiciam um melhor entendimento das transcrições realizadas. Bogdan e Biklen (1194, p. 205) explicam que a análise implica o desbruçamento laboral sobre os dados buscando organizá-los, dividi-los em unidades de estudo, sintetizá-los, identificar padrões de respostas e seus aspectos importantes e, por fim, com base neste percurso, decidir sobre o que vai ser apresentado aos interessados na pesquisa e demais estudiosos. Eles também ressaltam que as categorias são frutos de questões e intenções da investigação. Outros estudiosos sugerem, para a fase de análise de entrevistas, a agregação categorial ou interpretação direta. Somando a estes aconselhamentos, Silva diz que:

> Analisar significa repartir o todo em pequenas partes em função do objetivo e das questões avaliativas que norteiam o roteiro da entrevista. O pesquisador/avaliador, sem perder de vista os objetivos do trabalho, deve classificar os dados obtidos com as entrevistas a partir de determinado critério, estabelecendo e organizando grupos de temas comuns, como que os guardando em "caixas" isoladas para consulta futura, e, no momento da análise, dedicar-se individual e profundamente a cada uma, Essa estrutura geral assume a forma de esquema de análise e cada conjunto (caixa) é cahmado *categoria*, uma unidade de análise completa e única em si mesma. Por definição, *categorias* são agurpamentos de grandes traços ou características referentes aos aspectos do objeto avaliado sobre os quais se emite juízo de valor que, em seu conjunto, expressam a totalidade do objeto em foco.
> Dessa forma, *categorias* são estruturas analíticas construídas pelo pesquisador/avaliador que reúnem e organizam o conjunto de informações obtidas a partir do fracionamento e da classificação do todo em temas inter-relacionados. Em cada *categoria*, o pesquisador/avaliador aborda determinado conjunto de respostas dos entrevistados, descrevendo, analisando, referindo-se à teoria, citando frases colhidas durante as entrevistas, elaborando um conjunto, ao mesmo tempo, independente e articulado. (SILVA, 2012, p.177-178).

A categorização é uma etapa, não obrigatória, também preconizada pela análise de conteúdo. Entretanto, a maioria dos procedimentos de análise se utiliza de um processo de categorização, que possibilita o agrupamento de itens das mensagens em rubricas ou categorias.

> A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia), como os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão das características comuns destes elementos. O critério de categorização pode ser semântico (categorias temáticas: por exemplo, todos os temas que significam a ansiedade ficam agrupadas na categoria <<ansiedade>>, enquanto que os que significam a desconcentracção ficam agrupados sob o título conceptual << desconcentracção>>, sintático (os verbos, os adjetivos), léxico (classificação das palavras segundo o seu sentido, com emparelhamento dos sinónimos e dos sentidos próximos) e expressivo (por exemplo, categorias que classificam as diversas pertubações da linguagem). (BARDIN, 1994, p. 145-146).

Bardin também diz que, de 1960 a 1975, três acontecimentos impactaramm na análise de conteúdo: o recurso do computador, o interesse por estudos relativos à comunicação não-verbal e a impossibilidade de precisão dos trabalhos linguísticos. Dos anos setenta em diante, existiu certo euforismo quanto ao emprego da informática na análise de conteúdo e uma influência de uma linguística mais aberta.

> A análise de conteúdo, se multiplica as aplicações, marca um pouco passo, ao concentrar-se na transposição informática, em matéria de inovação metodológica. Mas observa com interesse as tentativas que se fazem no campo alargado da análise de comunicações: lexometria, enunciação, linguística, análise da conversação, documentação e bases de dados, etc. (BARDIN, 1994, p. 27).

Muitos outros autores, apontam para a possibilidade do uso de diversos *softwares* criados para realizar/auxiliar na análise de conteúdos textuais, ajudando relevantemente no processo de categorização e codificação. Optou-se, neste estudo, pelo não uso de *softwares* e sim pela a análise manual dos conteúdos textuais das 40 entrevistas buscando dissecá-los e agrupá-los em categorias e subcategorias. Eles foram analisados e interpretados diretamente pelo pesquisador/avaliador, mediante estudo atento do material, categorização e subcategorização das informações relevantes com o indicativo de expressões e frases que as revelam. Isto possibilitou o desvelamento de padrões e os enunciados principais dos depoimentos que colaboraram na revelação de resultados significativos relativos às contribuições do PPDT para a vida escolar.

Na apresentação das categorias e de depoimentos significativos dos interlocutores, usam-se as seguintes siglas: CP para Coordenador Pedagógico, DT para professor diretor de turma do 2º ou do 2º anos e NDT para professor não diretor de turma do 2º e do 3º anos. Além disso, somam-se a elas as siglas das escolas já apresentadas nos Quadros 4 e 5. Eles são ER02, ER03, ER04 e ER05 para as escolas regulares, sendo que as escolas ER02 e ER03 são as que obtiveram melhores médias de proficiências nos testes de Lingua Portuguesa e Matemática e que as escolas ER04 e ER05 são as que obtiveram médias mais baixas. E, no que se referem às escolas profissionais, as siglas são EP01, EP02, EP03 e EP04, sendo que EP01 e EP02 são as que obtiveram mellores médias e EP03 e EP04 são as que obtiveram as menores médias.

6.3.1 Melhoria da aprendizagem dos alunos

Os entrevistados responderam a seguinte pergunta: Você considera que o PPDT contribui para a melhoria da aprendizagem dos alunos? O conjunto de respostas obtidas, após a subcategorização, pode ser vislumbrado no quadro 08.

Quadro 8 – Categoria Melhoria da Aprendizagem

CATEGORIA MELHORIA DA APRENDIZAGEM
INDICADORES/UNIDADES DE REGISTRO E ESCOLAS INDICADORAS
Subcategoria Natureza e Atividades Inerentes ao PPDT
- DT faz a ficha biográfica do aluno que indica perfil socioeconômico, rendimento escolar e evasão – CP/ER02 - O projeto veio para integrar – CP/ER03 - Diferencial do projeto – CP/ER03 - A questão da evasão está intrligada com a questão do rendimento do aluno – DT/ER04 - Desenvolve idéias voltadas para a questão do direito – NDT/ER04 - A gente tem as aulas de cidadania – DT/ER05 - O DT tem a função de descobrir qual é a limitação do aluno e, dentro dessa limitação, ele vai orientar os professores auxiliares para melhorar o aprendizado desse aluno, devido às reuniões do conselho - – DT/EP02 - Não consigo viver numa escola funcionando sem o PPDT – CP/EP03 - Os resultados da educação do Ceará são crescentes (...) e o PPDT contribui muito – CP/EP03 - Acompanhamento da infrequência e do rendimento – DT/EP03
Subcategoria Desempenho do DT
- A gente consegue cobrar mais o desempenho – DT/ER02 - Melhora a cobrança nos estudos – DT/ER02 - Quando bem aplicado, sim – DT/ER02 - Se ele for bem feito, interfere – NDT/ER02 - Ligação com os outros professores – DT/ER03 - É uma cobrança a mais para os alunos – NDT/ER03 - Fazer a ligação escola-família – NDT/ER03 - Trabalha a questão da indisciplina – DT/ER04 - Quando os meninos pegam um diretor bom, aquela turma tem chance de progredir bastante, de andar de forma unida – CP/ER05 - Vai depender muito do professor diretor de turma – DT/ER05 - No momento em que o diretor chega e conversa – NDT/ER05 - O DT vê os problemas que o aluno pode estar passando (...) e consegue passar para os outros professores nas nossas reuniões de planejamento (...) o professor fica sabendo da situação e começa a agir de outra forma – NDT/ER05

- O DT tem um olhar diferenciado - – DT/EP01
- O DT conhece tudo que acontece na turma - – DT/EP01
- Esse acompanhamento de saber por que o rendimento melhora ou porque caiu é muito positivo - – NDT/EP01
- A gente pode conversar e saber quais são as dificuldades e tentar ajudar – DT/EP03
- A gente pode conversar e saber quais são as dificuldades e tentar ajudar – DT/EP03
- Se o DT for bem engajado – DT/EP03
- O próprio DT percebe pelas notas – NDT/EP03
Subcategoria Relações Pedagógicas e Sócio-Afetivas do DT com o aluno
- Estimular os alunos – NDT/ER02
- Entende o lado emocional deles – NDT/ER02
- Tenta identificar alguma solução para esses problemas – NDT/ER02
- Apoio – DT/ER03
- Confiança – DT/ER03 / NDT/EP01 / DT/EP04
- Puxar as orelhas – DT/ER03
- A questão da união que se cria com os alunos – NDT/ER04
- A questão do clima emocional da sala contribui muito para a aprendizagem dos meninos – CP/ER05
- Na medida em que o aluno se sente mais compreendido – DT/ER05
- Na medida em que eles vão se sentindo mais parte da escola – DT/ER05
- Direcionar/ensinar aquele aluno a estudar – DT/EP01
- A gente orienta/encaminha – DT/EP01
- Superando dificuldades – DT/EP01
- Direcionando assim é fundamental e isso reflete no aprendizado – DT/EP01
- Sensibilidade – DT/EP01
- Relação de confiança já é a primeira porta para se abrir para que esse aluno tenha um melhor rendimento – DT/EP03
- O aluno se sente à vontade para falar com o DT – NDT/EP03
- O DT entende o problema – CP/EP04
- Parceria – DT/EP04
- Rspeito – DT/EP04
- Consideração – DT/EP04
- Empatia – NDT/EP04
- Cuidado – NDT/EP04
- Paciência em relação ao aluno – NDT/EP04
- Dedicação em relação ao desenvolvimento e à aprendizagem – NDT/EP04

Subcategoria Desempenho Docente
- Depende da didática de cada professor – DT/ER02
Subcategoria Desempenho do Aluno
- O aluno estabilizado emocionalmente (...) consegue render melhor nos estudos – CP/ER04 - Alunos mais unidos fortalecem a turma e o aprendizado acontece – NDT/ER04 - Eles têm um interesse maior pelos estudos – NDT/ER04 - Eles têm disciplina mais adequada – NDT/ER04 - Com certeza (...) dentro do aspecto emocional – CP/EP01 - O aluno está bem, ele aprende – CP/EP01 - Sem este projeto, o aluno não vai ter aquele foco devido - – NDT/EP02 - Consciência do aluno – NDT/EP02
Desempenho da gestão escolar
- Depende muito da gestão da escola – NDT/EP03

Fonte: elaborado pelo autor.

No que se refere à categoria aprendizagem dos alunos, foram encontradas seis subcategorias: Natureza e atividades inrentes ao PPDT (10 indicações); Desempenho do DT (19 indicações); Relações pedagógicas e sócio-afetivas do DT com o aluno (25 indicações); Desempenho do Aluno (8 indicações); Desempenho docente (1 indicação); e Desempenho da gestão escolar (1 indicação). Assim sendo, as quatro primeiras subcategorias são as mais significativas para a compreensão do impacto do PPDT sobre a aprendizagem dos alunos.

Na sua maioria expressiva, os entrevistados se mostram favoráveis ao impacto que o PPDT tem sobre a aprendizagem dos discentes, variando os motivos e formas como esta relação se constrói nas escolas.

No que se refere à natureza e atividades inerentes ao PPDT, se encontram um conjunto de respostas que assinalam ações que devem ser desenvolvidas pelo projeto, tais como: ficha biográfica do aluno, aulas de cidadania, função do DT e reuniões do conselho. Elas atribuem a melhoria da aprendizagem à realização destas atividades. Grosso modo, as escolas regulares foram um pouco mais expressivas nestas afirmações do que as escolares profissionalizantes.

A subcategoria desempenho do DT reuniu 19 indicações que englobam afirmativas relacionadas à cobrança/estímulo que os DT fazem aos alunos, às relações que o

DT estabelece com a família e com outros professores e à atuação efetiva do DT, isto é, se ele é atuante, seus alunos têm a ganhar neste aspecto. Novamente, infere-se que as escolas regulares foram um pouco mais expressivas nestas afirmações do que as escolares profissionalizantes. Elas trouxeram 12 indicações.

A subcategoria relações pedagógicas e sócio-afetivas do DT com o aluno é a mais expressiva de todas as subcategorias sobre a melhoria de aprendizagem. Ela apresenta um leque de afirmativas que revelam sobretudo a importância das relações afetivas que se constroem entre DT e alunos em prol da melhoria da aprendizagem. Tanto escolas regulares como escolas profissionalizantes, enfatizam igualmente a importância destas relações. A subcategoria desempenho do aluno reúne uma série de indicadores (8) que expressam também a preocupação com clima emocional em sala de aula. Sobre as emoções na aprendizagem, Casassus analisando fatores que incidem na aprendizagem dos alunos, diz:

> Foi assim que surgiu diante de nós a informação surpreendente: o que permitia a melhor aprendizagem das crianças se encontrava no plano emocional. Encontrava-se no plano emocional, no tipo de relações, no tipo de interações entre as pessoas. Esta descoberta permitiu consolidar a noção de *uma escola é fundamentalmente uma comunidade de relações e de interações orientadas para a aprendizagem, onde a aprendizagem depende principalmente do tipo de relações que se estabelecem na escola e na classe*. A variável que mais explicava as diferenças de aprendizagem era o clima emocional na sala de aula. O clima emocional da sala de aula é um composto de outras três variáveis. A primeira delas é o tipo de vínculo que se estabelece entre o(a) professor (a) e seus alunos. A segunda é o tipo de vínculo que existe entre os alunos. A terceira é o clima que surge dessas duas principais variáveis. (CASASSUS, 2009, p. 204).

Não se observam diferenças expressivas nas indicativas dadas nas subcategorias que possam permitir algum tipo de inferência sobre as tendências das escolas com maior e menor desempenho, com base nos testes aplicados no SPAECE 2014.

6.3.2 Benefícios para os alunos

Os inquiridos responderam a seguinte pergunta: Quais os principais benefícios que o PPDT traz para os alunos? O Quadro 09 sintetiza o conjunto de respostas dadas, agrupadas em subategorias extraídas das mesmas.

Quadro 9 – Categoria Beneficios para os Alunos

CATEGORIA BENEFÍCIOS PARA OS ALUNOS
INDICADORES/UNIDADES DE REGISTRO E ESCOLAS INDICADORAS
Subcategoria Autonomia Discente
- Espaço para o aluno se manifestar, expressar necessidades ser ouvido – CP/ER02 - Alunos gerenciadores de sua formação – DT/ER02 - Espaço para o aluno se colocar - DT/ER02 - Direito deles falar nas reuniões - DT/ER02 - Dar voz ao aluno - DT/ER02 - Melhoria do rendimento - – DT/ER03 / NDT/ER03 - Protagonismo do aluno - DT/ER05 - Desperta o senso de responsabilidade - CP/EP03 - Aluno ser ouvido - DT/EP03
Subcategoria Formação Cidadã
- Formação complementar – DT/ER02 - Discussão de temas atuais – DT/ER02 - Cidadania - NDT/ER02 - Assuntos abordados na questão da cidadania - DT/ER04 - Falar de cidadania - DT/ER05 - Alunos se tornam cidadãos - DT/EP01 - Crescimento como cidadão - NDT/EP01 - Formação de cidadãos - DT/EP02

- Conhecimento dos direitos e deveres - DT/EP03 - Aulas de cidadania - NDT/EP04
Subcategoria Desempenho do DT
- Acompanhamento que o aluno precisa – DT/ER02 / CP/ER04 / DT/EP01 / DT/EP02 - Cobrança do DT - NDT/ER02 - Olhar do DT - NDT/ER02 - Aproximação do DT - NDT/ER02 / DT/ER04 / NDT/ER04 / NDT/ER04 / DT/ER05 / NDT/EP03 / DT/EP04 - Relação diferente – NDT/ER02 - Apoio ao aluno – DT/ER03 / CP/ER04 / DT/ER04 / NDT/ER05 / CP/EP02 / DT/EP03 - Confiança do aluno no DT - – DT/ER03 / CP/ER04 / NDT/EP03 / DT/EP04 - Quebra da formalidade – NDT/ER03 - Ohar mais humano – NDT/ER03 - Olhar individual – NDT/ER03 - Orientação aos alunos – CP/ER04 / DT/EP01 / DT/EP03 - Apoio na comunicação entre os alunos, outros professores e núcleo gestor – CP/ER04 - O DT como advogado de defesa dos alunos – CP/ER04 / DT/EP04 - Resgata o aluno – CP/ER04 / DT/ER05 / NDT/EP03 / NDT/EP03 - Benefícios imensos para os alunos que tem um bom DT – CP/ER04 - Conversar com os alunos – DT/ER04 / DT/ER05 / NDT/EP02 - Entender o aluno – NDT/ER04 - Professor que olha mais pelos alunos – CP/ER05 - Conhecimento da realidade do aluno – DT/ER05 - Mediar conflitos – DT/ER05 / NDT/EP02 / CP/EP03 / DT/EP01

- Compartilamento de problemas dos alunos com o DT – NDT/ER05 - Redirecionar e resolver problemas – NDT/ER05 - DT como segundo pai ou uma segunda mãe – DT/EP01 - DT como padrinho/madrinha – DT/EP01 - Tratamento de dificuldades – DT/EP01 - Aluno não caminha sozinho – CP/EP02 - DT “puxa” a orelha – CP/EP02 - DT faz a diferença – CP/EP02 - Carinho, amor e atenção – DT/EP02 - Relações afetivas – DT/EP02 - DT media conflitos individuais do aluno – CP/EP03 / NDT/EP04 - DT ajuda o aluno a resolver problemas pessoais que afetam sua vida escolar - NDT/EP03 - DT proporciona a escuta ativa do aluno – CP/EP04 - DT proporciona a escuta ativa do aluno – CP/EP04 - Ajuda na postura do aluno, no modo de conversar e de agir - DT/EP04 - Mitigar entraves relacioandos a violência doméstica, violência sexual e drogas - NDT/EP04
Subcategoria Emocional do Aluno
- Melhoria do comportamento – NDT/ER02 / NDT/ER03 - Respeito – NDT/ER02 - Tranquilidade emocional do aluno – CP/ER03 - Grupo coeso – DT/ER03 - Motivação – NDT/ER03 - Sentir-se importante – DT/ER05 - Melhora da autoestima – DT/ER05 / DT/EP03

- Sentimento de importância do aluno – DT/ER05 - Ajuda na vida do aluno – DT/EP01 - Relações de amizade – DT/EP01 - Segurança para estudar e melhorar – DT/EP02 - Completo bem-estar – NDT/EP02 - Acolhimento e segurança – DT/EP03 - Alunos com outra perspectiva ao sair da escola – DT/EP03 - Melhoria na relação família-aluno – DT/EP03 - Respeito dos alunos para com outras pessoas - DT/EP04 - Desenvolvimento humano do aluno - NDT/EP04 - Desenvolvimento psicológico - NDT/EP04
Subcategoria Relação Escola-Família
- Conquista a confiança da família - – CP/ER03
Subcategoria Relação Escola-Aluno
- Compreensão da educação como processo que depende do aluno e do professor – NDT/ER04 - Aproximação escola-alunos – CP/ER05 - Pertencimento à escola – CP/ER05 - Valorização da escola – CP/ER05 - Aluno incluído na escola – DT/ER05 - Sentimento de compreensão – DT/ER05 - Possibilidade de compreensão dos problemas do aluno por todos os professores – NDT/ER05 - Compartilhar problemas com outros professores – DT/ER05

- Viabilizar outras aulas – NDT/ER05 - Acompanhamento do aprendizado – CP/EP01 - Estudo em cooperação – CP/EP01 - Percepção das dificuldades do aluno – CP/EP01 - Formação de grupos e monitoria – CP/EP01 - Estudos orientados – CP/EP01 - Sentimento de acolhimento – DT/EP01 - Acompanhamento de rendimento e de frequência – NDT/EP01 - Trabalho social – NDT/EP02 - Professor faz a análise de seu trabalho – CP/EP03 - Resolução de problemas com relação aos professores – CP/EP03 - Professor avaliado – CP/EP03 - Criação de um ambiente favorável para o aprendizado – CP/EP04 - Aliança com o Projeto de Vida - NDT/EP04
Subcategoria Desempenho do Aluno
- Bons resultados em relação a notas, comportamento, aprovação e resultados em avaliações externas – NDT/ER04 - Favorece resultados finais – CP/ER05 - Possibilidade de melhoria do desempenho do aluno – DT/ER05 - Melhoria do aprendizado – DT/EP01 - Crescimento como profissional – NDT/EP01 - Ascensão social – NDT/EP01 - Obtenção de resultados muito bons em seleções de emprego e estágio, em seleções para ingresso no ensino superior e em avaliações externas – NDT/EP01

- Alunos que precisam passar no vestibular e arrumar emprego – DT/EP02 - Crescimento intelectual – NDT/EP02 - Crescimento profissional – NDT/EP02 - Inserção na sociedade – NDT/EP02 - Melhoria da aprendizagem – CP/EP03 / NDT/EP04
Subcategoria Poucos Benefícios
- Para alguns, sim. Para a grande maioria, não - NDT/EP03 - DT consegue ajudar poucos alunos - NDT/EP03 - PPDT é um escudo para a gestão da escola - NDT/EP03

Fonte: elaborado pelo autor.

A análise da categoria que trata dos principais benefícios para os alunos relacionou as seguintes subcategorias: Autonomia discente (9 indicações); Formação cidadã (10 indicações); Desempenho do DT (65 indicações); Emocional do aluno (20 indicações); Relação escola-família (1 indicação); Relação escola-aluno (22 indicações); Desempenho do aluno (12 indicações) e Poucos Benefícios (03 indicações). Dentre estas oito subcategorias, como se pode ver, as de maior destaque foram: desempenho do DT, relação escola-aluno e emocional do aluno, seguidas por autonomia discente, formação cidadã e desempenho do aluno.

A subcategoria desempenho do DT reuniu um conjunto de respostas que enaltecem as habilidades do DT em resolver e mediar conflitos entre aluno-aluno e aluno-professor, em se aproximar dos alunos para ouví-los e em buscar soluções de problemas identificados. Mais uma vez, o tom das relações afetivas construídas entre DT e alunos é muito presente. Observa-se que o conjunto de escolas com desempenho menor (ER04, ER05, EP03 e EP04) ressaltou mais respostas nesta subcategoria (um total de 38 menções), apesar de todas elas terem apresentado indicadores.

A subcategoria emocional do aluno salienta respostas que relacionam o PPDT a fatores emocionais referentes aos alunos, tais como: respeito, melhora no comportamento,

tranqüilidade emocional, motivação, autoestima, amizades, etc. Com excessão da escola ER04, todas as outras se manifestaram equitativamente nessa subcategoria. Não se evidenciam tendências entre os grupos escolas profissionalizantes e regulares e os grupos escolas com melhor desempenho e escolas com menor desempenho.

No que tange a subcategoria relação escola-aluno, observam-se um conjunto de menções que enfatizam o empoderamento da escola pelos alunos e dos alunos pela escola e ações voltadas para a aprendizagem do aluno. As escolas ER05 e EP01 são as que mais fizeram destaques nesta subcategoria. A ER05 mais preocupada com a inserção do aluno na escola e a EP01 mais direcionada para o desenvolvimento de ações que favoreçam a aprendizagem, a maioria destas ações é atinente ao PPDT.

A subcategoria desempenho do aluno ressalta respostas que atribuem o sucesso do projeto a aspectos relacionados ao desempenho do aluno da escola propriamente dito e a resultados em avaliações externas e em processos seletivos de estágio, de emprego e de acesso ao ensino no superior. As escolas ER02 e Er03 não fizeram menções nesta subcategoria e as escolas EP01 e EP02 são as que mais fizeram alusão à mesma.

A autonomia discente recebeu 9 indicações, sobretudo da escola ER02 (5 menções). A maioria das escolas não se manifestou nesta categoria, somente as escolas ER02, ER03, ER05 e EP03. A autonomia discente realça aspectos referentes à existência de espaço para o aluno se manifestar e ser ouvido em reuniões e ao seu protagonismo e iniciativa em geri sua formação. Na subcategoria formação cidadã, encontram-se considerações sobre a importância das aulas de cidadania entre os benefícios para os alunos. Somente a escola ER03 não ressaltou a formação cidadã.

Observa-se que o impacto sobre a aprendizagem do aluno, item tratado anteriomente, não foi indicado com destaque entre os principais benefícios que o PPDT traz para o aluno.

6.3.3 Relação entre os segmentos internos da escola

Outra pergunta dirigida aos interlocutores foi: Você considera que o PPDT contribui para a melhoria das relações entre os segmentos internos da escola (alunos/alunos, professores/alunos, professores/gestores, professores/professores, etc)? O Quadro 10

apresenta os indicadores das respostas dadas agrupadas por subcategorias extraídas das mesmas.

Quadro 10 – Categoria Relação entre os Segmentos Internos da Escola

CATEGORIA RELAÇÃO ENTRE OS SEGMENTOS INTERNOS DA ESCOLA
INDICADORES/UNIDADES DE REGISTRO E ESCOLAS INDICADORAS
Subcategoria Desempenho do DT
- DT diáloga – CP/ER02 / DT/EP04
- DT media conflitos professor-aluno - CP/ER02 / DT/ER04
- DT escuta os alunos - CP/ER02 / CP/EP04
- Criação de vínculo entre DT-Professores - CP/ER02
- DT auxilia na comunicação - CP/ER02
- DT media conflitos - DT/ER02 / DT/EP01 / CP/EP02 / CP/EP03 / CP/EP03/ NDT/EP03
- DT resolve problemas - DT/ER02 / NDT/EP03
- DT tem contato direto com os alunos - DT/ER02 / NDT/ER05
- Alunos da minha turma são tranquilos e responsáveis - DT/ER03
- Conhecimento do aluno através do DT - NDT/ER03
- Aproximação com o aluno - NDT/ER03 / CP/EP04
- DT como pacificador - NDT/ER03
- DT como elo entre as turmas e os professores - NDT/ER03
- DT pacifica as relações professor-aluno e aluno-aluno - NDT/ER03 / DT/EP04
- DT tem afinidade maior com o aluno – NDT/ER04
- DT como link entre gestão e alunos – CP/ER05
- Conquista da turma pelo DT - DT/ER05
- DT é intermediário professor-aluno - DT/ER05 / NDT/ER05 / CP/EP03 / DT/EP04
- DT conversa com os professores - DT/ER05 / CP/EP04
- DT identifica problemas de convivência - DT/ER05
- DT é intemediador de conflitos na turma - DT/ER05 / DT/EP03 / DT/EP04 / NDT/EP04
- DT é uma ferramenta a mais - NDT/ER05
- DT faz o acompanhamento das relações – CP/EP01
- DT faz um junção - NDT/EP01 / DT/EP04

- DT dá feedback aos professores para eles reverem posições - NDT/EP01
- DT trabalha desalinhamento e sana a situação de conflito - NDT/EP02
- DT impulsiona relações e melhora o humor da turma - CP/EP03
- Dt é um advogado da turma - CP/EP04
- DT resolve problemas de notas dos alunos - DT/EP04
- DT identific ocorrências e faz advertências para os alunos - NDT/EP04
Subcategoria Desempenho do Aluno
- Incentiva o protagonismo dos alunos para resolução de problemas - DT/EP01 / NDT/EP01
- Ajuda na participação e na responsabilidade do aluno - NDT/EP01
- Ajuda no equilibrio e no consenso - NDT/EP01
Subcategoria Resultados Satisfatórios
- Melhora como um todo - NDT/ER02 / NDT/EP04
- Contribui para o bem da instituição – CP/ER04
- Inúmeros benefícios para todos - CP/ER04
- Toda a comunidade escolar é beneficiada - CP/ER04
- Potencial do projeto para melhoria das relações - NDT/ER05
- A política de relacionamento, de valorização e do respeito ...vem a melhorar as relações internas entre todos – CP/EP01
- Conviver bem com turmas diferentes - NDT/EP01
- Todos são beneficiados - NDT/EP02
- A maioria dos DT contribui - NDT/EP02
- Melhora demais pois o DT é o elo com a turma – CP/EP03
- Sem o DT, ficava o conflito professor-aluno - DT/EP04
Subcategoria Resultados Limitados
- Diretamente não - NDT/ER02
- Influencia indiretamente - NDT/ER02
- Somente professor-aluno e aluno-aluno dentro da própria turma – DT/ER03
- Aluno com escola não melhorou muito - DT/ER03
- Entre alunos da própria turma - CP/ER05
- Depende da habilidade do DT - DT/ER05
- Mais professores-professores e professores-DT - DT/EP01
- DT sem perfil atrapalha os reultados - DT/EP02

- É bem dificil. Não é um negócio fácil – CP/EP04
- Efeito contrário por vezes. Às vezes, piora - CP/EP04
- Se bem conduzido, melhora - NDT/EP04
Subcategoria Objetivos e Atividades do PPDT
- Objetivo do PPDT é desenvolver a harmonia e a respeitabilidade - NDT/ER04
- Respeito às diferenças – NDT/ER04
- Está na pauta da aula de cidadania - DT/ER04
- Dá aos alunos oportunidade de se expressar – NDT/ER04
- Espaço de voz para os alunos – CP/ER05
- Formação cidadã possibilita a melhoria das relações na turma - CP/ER05
- Há as reuniões bimestrais do conselho de classe - NDT/ER05

Fonte: elaborado pelo autor.

A análise das respostas dadas a esta pergunta revelou a existência das seguintes subcategorias desempenho do DT (54 indicações), desempenho do aluno (4 indicações), resultados satisfatórios (12 indicações), resultados limitados (11 indicações) e objetivos e atividades do PPDT (7 indicações). Fazem-se agora algumas considerações sobre as subcategorias de maior destaque.

Novamente a subcategoria desempenho do DT é destacada dentro das respostas dadas pelos entrevistados. Todas as escolas realçaram respostas alusivas ao trabalho do DT na mediação de conflitos; no diálogo com os alunos e professores; no conhecimento que ele tem da vida do aluno e da turma como um todo; no auxilio da comunicação na escola e no acompanhamento pedagógico da turma.

A subcategoria resultados satisfatórios ressalta respostas que enfatizam a importância do PPDT no fortalecimento da melhoria das relações internas Todas as escolas, exceto a ER03, apontaram nesta direção. Por sua vez, outra subcategoria aponta para os limites destes resultados para a melhoria das relações internas na escola. Elas indicam algumas ressalvas como: a não relação direta do PPDT com esta melhoria; a melhoria só ocorrer entre professor-aluno e aluno-aluno dentro da mesma turma; o fato desta melhoria depender da atuação do DT e o fato de que uma atuação inacertada do DT poder piorar as relações. Somente as escolas ER04 e EP03 não se manifestaram quanto aos limites. Já a

subcategoria objetivos e habilidades do PPDT apontou para respostas que fazem referências a postulados intrinsicos ao projeto, como as aulas de cidadania, a oportunidade dos alunos se expressarem e a realização das reuniões bimestrais. Novamente, só as escolas ER04 e EP03 não se manifestaram sobre isto.

6.3.4 Resultados obtidos pelo PPDT na escola

Foi indicada aos coordenadores pedagógicos e aos professores a seguinte pergunta: Que resultados positivos você considera que o PPDT está obtendo nesta escola? Quais as principais contribuições que ele traz para a escola? O Quadro 11 apresenta o demosntrativo de respostas obtidas.

Quadro 11 – Categoria Resultados Positivos Obtidos

CATEGORIA RESULTADOS POSITIVOS OBTIDOS
INDICADORES/UNIDADES DE REGISTRO E ESCOLAS INDICADORAS
Subcategoria Gestão de Pessoas
- O principal benefício que eu vejo do projeto, hoje na nossa realidade, é essa ajuda que ele nos dá de gestão de pessoas – CP/ER02
Subcategoria Evasão, Repetência e Rendimento na Escola
- O principal benefício que eu vejo do projeto, hoje na nossa realidade, é essa ajuda que ele nos dá de gestão de pessoas – CP/ER02 - Acho que minorar a evasão - DT/ER02 / CP/ER03 / NDT/ER03 / DT/ER04 / DT/ER05 / NDT/ER05 - Diminuição da evasão e da repetência – DT/ER03 - São alunos que não frequentavm mais e voltam a frequentar novamente – CP/ER04

- Alunos que estavam numa linha decrescente de rendimento e voltam a ter um rendimento crescente, melhorando suas notas – CP/ER04 - Frequencia melhor – CP/ER04 - Ter um bom rendimento na ecola – CP/ER04
Subcategoria Aprendizagem do Aluno
- Tirar dos alunos o potencial deles – DT/ER02 - Cobrar empenho dos alunos - DT/ER02 - Fazer com que o aluno melhore o desempenho escolar - DT/ER02 - Na questão do desempenho escolar - NDT/ER02 / NDT/EP01 - Estimular eles a estudar - NDT/ER02 - Com relação à aprendizagem, eles ficam mais tranquilos - CP/ER03 - A medida que você se aproxima do aluno e que o aluno se sente mais compreendido ... ele consegue pelo menos minimamente ter um rendimento melhor – NDT/ER05 - A cada ano que passa, estamos crescendo mais nossos alunos numa avaliação externa chamada SPAECE ... É um resultado do acompanhamento pedagógico, de um acompanhamento individualizado do aluno – CP/EP01 - Estamos crescendo também no ENEM - CP/EP01 - Nós crescemos em 50% no número de alunos que passarma na 1ª fase nos resultados agora da UECE - CP/EP01 - Crescemos em resultados externos e internos e na empregabilidade dos alunos - CP/EP01 - Na questão do sucesso, das aprovações e coisa e tal - DT/EP01 - Resultados externos - DT/EP03 - Preparação dos alunos para os estágios - CP/EP04
Subcategoria Desempenho do DT
- Teve casos de alunos que faltavam muito e eu conversei com eles para voltarem - DT/ER02

- A proximidade com os alunos - NDT/ER02 - Ser elo entre o professor e os alunos - NDT/ER02 - Acompanhamento do DT - CP/ER03 / DT/EP04 / NDT/EP04 - Ouvir os alunos e orientá-los – DT/ER05 - Este contato mais subjetivo com o aluno, consegue trazer ele de volta – CP/ER05 - Ter um maior controle das causas que o aluno está tendo com o baixo rendimento - DT/ER05 - DT faz intervenções de forma posititiva - DT conhece a turma muito aprofundadamente – CP/EP03 - DT faz um acompanhamento pedagógico e da frequência - CP/EP03 - Confiança do aluno do DT - NDT/EP03 - O DT é um elo de ligação com os alunos e a família - CP/EP04 - O DT resolve problemas e conhece melhor o aluno - CP/EP04
Subcategoria Aspectos Sócio-Afetivas
- Intermediar conflitos que a gente vive em sala de aula – DT/ER02 - Entender o lado emocional dos alunos - NDT/ER02 - Os alunos criam uma maturidade maior – CP/ER03 - Melhora a autoestima do aluno - CP/ER03 - Diminui o problema com a indisciplina - CP/ER03 / DT/ER04 / NDT/ER04 - Na amizade, no relacionamento da turma - DT/ER03 - Comportamento do aluno. E isto reflete no rendimento - NDT/ER03 - Alunos que eram fechados, introspectivos, que não se relcionavem e passam a ter um rendimento melhor com professores e com outros colegas – CP/ER04 - Alunos que estavam pensando em talvez abandonar a escola ou então em deixar suas famílias – CP/ER04

- Alunos que estavam desnorteados e que passam a ter um norte novamente, a partir da atuação do DT – CP/ER04

- Formação da consciência em determinados aspectos – NDT/ER04

- Tornar o aluno mais atento, mais pensante, que reflita mais sobre a sua vida - NDT/ER04

- Conscientizar o aluno que escola é o lugar onde se aprende o conteúdo, mas o conteúdo para a vida toda - NDT/ER04

- Resolução de casos de violência/drogas/entorpecentes - DT/EP01

- Eles entram aqui uma pessoa e saem outra - DT/EP01

- Eu vejo muitos alunos como uma postura muito mais rica - NDT/EP01

- Esse aluno, ao chegar no primeiro ano e ao sair no terceiro ano, tem uma forma agregada de valores muito rica - NDT/EP01

- Conhecer a história de todos os alunos – CP/EP02

- Quando se conhece a vida dos alunos, faz-se esse acompanhamento, há uma diinuição das problemáticas existentes na escola - DT/EP02

- Os alunos estão ficando mais tolerantes uns com os outros - DT/EP02

- Eles se articulam coletivamente - DT/EP02

- São resultados fabulosos. Os alunos entram uma coisa e saem outra - DT/EP02

- Resgate mesmo dos valores do aluno para que ele reflita - NDT/EP02

- O PPDT já é direcionado para esse objetivo, o alinhamento, a postura e um trabalho que precisa da família - NDT/EP02

- O principal resultado é comportamental, porque quando eles chegam são imaturos e nós conseguimos ver a evolução do desempenho - DT/EP03

- A desmassificação - CP/EP04

- Mudança de comportamento e de valores - DT/EP04 / NDT/EP04

- Muitos professores comentam sobre cada turma e sobre cada aluno. Dizem que os alunos do 3º ano antes eram muito crus e que houve uma evolução - NDT/EP04

Subcategoria Formação Cidadã
- As aulas de formação cidadã são momentos de discussões que, às vezes, os professores não têm tempo de fazer ou não dão muita atenção – CP/ER05
Subcategoria Aspectos a melhorar
- As aulas de cidadania ainda não foram impactantes na questão do conteúdo – DT/ER04 - A gente não alcançou assim uma boa percentagem de resultados - DT/ER05

Fonte: elaborado pelo autor.

As respostas dadas, a respeito dos resultados positivos obtidos pelo PPDT na escola, possibilitaram a revelação de seis sdubcategorias: gestão de pessoas (1 indicação); evasão, repetência e rendimento na escola (12 indicações); aprendizagem do aluno (15 indicações), desempenho do DT (15 indicações), aspectos sócio-afetivos (31 indicações); formação cidadã (1 indicação); e aspectos a melhorar (2 indicações).

No que se refere à evasão, repetência e rendimento na escola, indicações oriundas apenas das quatro escolas regulares, observa-se a preocupação com a melhoria de resultados da escola por conta do PPDT. Já em relação à aprendizagem do aluno, constata-se a atenção dada para a colaboração junto ao desempenho do estudante na escola e fora dela. Somente as escolas ER04 e EP02 não se manifestaram com relação à aprendizagem dos alunos. E as escolas ER02 e EP01 detiveram o maior número de indicações. A escola ER02 mais atenta com a cobrança e/ou estímulo aos alunos para estudar e a escola EP01 enfatizando os resultados internos e externos que os alunos estão obtendo.

A subcategoria desempenho do DT novamente se expressa realçando o papel do DT junto aos alunos no sentido de acompanhá-los individualmente com mais dedicação e com cuidados afetivos. Somente as escolas ER04, EP01 e EP02 não visaram este papel. Por sua vez, a subcategoria com maior número de indicações se remete novamente aos fatores sócio-afetivos decorrentes do PPDT. Elas tratam dos resultados positivos do projeto em relação à mediação de conflitos, ao desenvolvimento de aspectos emocionais do aluno e ao conhecimento da realidade social da vida dos alunos.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS: REFLEXÕES CONCLUSIVAS PRELIMINARES SOBRE OS RESULTADOS REVELADOS

A educação pública deve ser compreendida como um dever do Estado e para tanto deve ser todo o fomento e apoio necessários para atender a toda a população, sobretudo aquela que mais sofre com a exclusão social e econômica. Assim sendo, políticas públicas educacionais devem ser desenvolvidas no sentido de garantir o ensino público gratuito e de qualidade, como premissa para atenuar e/ou combater as inúmeras desigualdades sociais. A educação escolar não pode ser tratada apenas como mais um fator de desenvolvimento econômico. Ela é, antes de tudo, uma forma de garantir o desenvolvimento humano, como um todo, no sentido cultural, social, histórico, cognitivo, afetivo, psicomotor, físico, ético e moral. Entende-se que projetos, como PPDT, adentram a escola para somar e contribuir para o aprimoramento de atividades pedagógicas e de gestão necessárias ao bom funcionamento de uma escola.

Para se compreeender melhor a avaliação das contribuições do PPDT nas escolas pesquisadas, à luz dos resultados obtidos nas análises quanti e quali, retomam-se os objetivos traçados neste estudo que foram:

- Analisar a relação entre o Projeto Professor Diretor de Turma e a qualidade de ensino, com base nos dados obtidos junto a alunos e membros do corpo docente e do núcleo gestor de um grupo de escolas selecionadas com base nas informações do SPAECE 2014.

- Compreender o significado e características das contribuições do Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT) para as escolas que o adotam, assinalando fatores relativos à realidade escolar que estão sendo beneficiados por ele;

- Analisar como o PPDT se desenvolve em escolas que podem ser consideradas eficazes e em escolas que podem ser consideradas ineficazes, classificadas com base nos valores de proficiência obtidos em avaliação externa;

- Verificar como o PPDT se desenvolve em escolas profissionalizantes e escolas regulares desvelando seu impacto;

No que tange ao primeiro objetivo, verificamos que o PPDT tem potencial para fortalecer práticas pedagógicas nas escolas que favorecer a permanência dos alunos nas escolas e a melhoria de sua aprendizagem, tanto sob o ponto de vista das análises quanti como

do ponto de vista da análise quali. Os alunos, emitindo suas opiniões sobre a contribuição do PPDT em relação a cinco dos seis fatores determinados (clima escolar, aprendizagem dos alunos, valorização dos alunos, motivação e autoestima dos mesmos e disciplinar escolar) manifestaram altos índices de aprovação, excessão somente ao fator referente às práticas pedagógicas. Já os entrevistados assinalaram que o PPDT é bem recebido nas escolas e que ele tem gerado bons resultados. Entretanto, observaram alguns impasses e ou condicionantes que destacam o envolvimento efetivo dos professores diretores de turmas no projeto para o alcance de resultados promissores e as relações sócio-afetivas que são geradas na escola, sobretudo na relação diretor de turma-alunos. Nas quatro categorias expostas nas análises das entrevistas (melhoria da aprendizagem, benefícios para os alunos, relação entre os segmentos internos da escola/clima escolar e resultados obtidos pelo PPDT), subcategorias relacionadas ao desempenho do diretor de turma e às relações sócio-afetivas estavam presentes.

Condizentes com estas considerações ressaltam-se que estudos sobre eficácia escolar estão também preocupados com fatores associados ao sucesso sócio-afetivo dos estudantes. Um dos estudos mencionados, no capítitulo sobre a qualidade de ensino sob á ótica da eficácia escolar, aponta para a importância dos mesmos e indica a existência de quatro grandes grupos de fatores associados ao sucesso sócio afetivo: a atitude do professor, sua metodologia, o uso eficiente do tempo e o clima escolar.

> Este trabajo ha abordado un elemento tan importante en la teoría como descuidado en la investigación: el desarrollo de factores socio-afectivos. En estos momentos en los que la presión que sufren escuelas y docentes por mejorar los resultados cognitivos se está viendo multiplicada, en gran medida gracias al hiper-desarrollo de evaluaciones regionales, nacionales e internacionales, es necesario que la investigación siga insistiendo en que esos resultados, sin dejar de ser necesarios, no son suficientes. Pretender tener niños y niñas con altos desempeños en matemáticas, por ejemplo, sin ocuparse de su autoconcepto, de su sociabilidad o de su bienestar en la escuela es no sólo una tarea difícil, es una aberración.
> Esta investigación ha realizado una primera aproximación a un mayor conocimiento de los factores de escuela y de aula que contribuyen al desarrollo socio-efectivo de los estudiantes de Iberoamérica. Hemos querido aportar algunas ideas para el avance de una teoría de la eficacia escolar más global, en un doble sentido: que sea coherente con el planteamiento de desarrollo integral que propugna, y que sea adecuada no sólo para los países desarrollados, sino también para los países con contextos sociales, económicos y culturales diferentes. (MURILLO et HERNÁNDEZ-CASTILLA, 2011, p. 19).

No que se refere ao segundo objetivo proposto, considera-se que, além dos cinco fatores indicados na análise quanti, as subcategorias expostas na análise das entrevistas

arrolam uma série de aspectos, relacionados à vida escolar que estão sendo impulsionados pelo projeto e colaborando de maneira diversa, complexa e mediadora para a construção de uma escola mais próxima da realidade do aluno. No dizer dos interlocutores deste estudo, dois dos principais benefícios do projeto são dar oportunidade para o aluno se expressar e ser ouvido e se ter um professor na turma que acompanhe cada aluno de forma individualizada. Nas subcategorias reveladas, encontram-se considerações expressivas que destacam a pertinência e resultados frutíferos das atividades do projeto, das relações sócio-afetivas, do desempenho do aluno e sua aprendizagem e do desempenho do professor diretor de turma. Outro aspecto muito importante a observar diz respeito ao acompanhamento do PPDT, suas atividades e atuação do professor diretor de turma, pelo coordenador pedagógico na escola. As entrevistas evidenciaram que um acompanhamento mais efetivo e regular beneficia a frutificação de resultados positivos.

Por sua vez, ao se evidenciar os dois últimos objetivos, que buscam verificar se existe difencial, no que tange às contribuições do PPDT, em relação a escolas regulares e escolas profissionalizantes e em relação a escolas de maior e menor desempenho, observado nos resultados dos testes do SPAECE 2014, pode-se inferir que:

- o funcionamento em regime integral das escolas profissionalizantes favorece mais o desenvolvimento das atividades do PPDT;

- o desenvolvimento do PPDT, em todos os anos do ensino médio, também se mostra promissor. E, neste sentido, somente as escolas profissionalizantes, adotam obrigatoriamente este modelo. As escolas regulares adotam o projeto de maneira opcional em todas as turmas ou não;

- a rotatividade de professores parece prejudicar o desenvolvimento promissor do projeto. E, esta rotatividade, pode afetar todas as escolas, independente do grupo a que pertença;

- a existência de um rodízio de professores da base comum das escolas profissionalizantes para exercer a função de diretor de turma;

- a situação da escola em relação ao desempenho (se escola com maior rendimento ou com menor rendimento nos testes aplicados pelo SPAECE 2014) não apresenta significância em relação às contribuições do PPDT;

- os alunos do 3º ano apresentaram média significativamente maior do que os alunos do 2º ano;

- as contribuições do PPDT para o curso regular e para os cursos profissionalizantes, embora existentes, variam muito estatísticamente de curso para curso;

- o mesmo foi observado nas estrevistas: não há como se inferir se as contribuiões do PPDT variam entre escolas regulares e escolas profissionalizantes.

Conforme assinalado anteriormente, a maioria dos estudos portugueses manifesta considerações favoráveis ao trabalho realizado em Portugal. Isto também ocorre em relação aos estudos realizados no Brasil sobre o PPDT, salvo a tese de doutorado de Lima (2017) que aponta alguns impasses e desafios para o projeto, que a autora considera uma política. As premissas assinaladas nesse item vão de encontro com os resultados da maioria do estudos relacionados que enfatizam a importância da função de diretor de turma e do PPDT para as escolas e os benefícios logrados.

Tomando-se como referência a qualidade de ensino sob a ótica da eficácia escolar, indica-se que Murilló (2003) destacou em relação aos fatores associados à eficácia escolar dez fatores de eficácia escolar: i) metas compartilhadas, consenso, trabalho em equipe; ii) liderança educativa; iii) orientação para a aprendizagem; iv) clima escolar e de aula; v) altas expectativas; vi) qualidade do currículo; vii) organização da aula; viii) acompanhamento dos alunos/avaliação frequente; ix) aprendizagem organizacional/desenvolvimento profissional; e x) participação e compromisso da comunidade educativa. Pode-se dizer que as contribuições do PPDT se compatibilizam com alguns desses fatores, notadamente trabalho em equipe, orientação para a aprendizagem, clima escolar e de aula, acompanhamento dos alunos, desenvolvimento profissional (no caso das escolas profissionalizantes) e participação da comunidade educativa.

Por fim, ainda em relação ao conjunto de respostas dadas e evidenciadas anteriormente e ao conjunto de considerações expostas nesse item, destacamos uma citação de Tardif e Lessard (2014) que traz uma instigante reflexão sobre os propósitos do PPDT e do papel desse diretor de turma na escola, assim como do papel dos demais outros professores.

> Essas diversas tensões também se traduzem numa confusão potencial e em dilemas nos papéis do professor: ele é mesmo um professor, alguém cuja profissão é fazer aprender, ou um trabalhador social, um trabalhador de rua, um psicólogo, um grande irmão, um policial, um pai, um adulto complacente ou autoritário? O professor precisa, então, fazer malabarismos com uma multidão de papéis, o que necessariamente causa contradições diante do mandato primcipal: ensinar e fazer aprender. Ao mesmo tempo, porém, os professores podem, simplesmente, deter-se exclusivamente em seu mandato? Na realidade, em algumas escolas secundárias

> difíceis, é impossível realizar este mandato sem atuar nos outros papéis, sem fazer malabarismo profissional. (TARDIF ET LESSARD, 2014, p. 157).

Esta afimação traz uma importante indagação sobre as contribuições que o PPDT pode estar oferecendo para as escolas. Grosso modo, todas as escolas enalteceram a relevância do projeto, apesar de algumas poucas reservas apontadas. Pelo que foi indicado na apresentação dos resultados da pesquisa documental, da escala de atitudes e das entrevistas, o PPDT sinaliza pelo malabarismo profissional do docente encarregado da função diretor de turma. Esta opção traduz os dilemas e dificuldades enfrentadas nas escolas públicas estaduais de ensino médio. Vale lembrar que a maioria das escolas selecionadas está localizada em bairros considerados como de vulnerabilidade e que todas as escolas recebem alunos que vivem em situações de risco. Este parece ser o grande desafio do PPDT.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Luma Nogueira de et LIMA, Vagna Brito de. **A contribuição do Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT) para a construção de vínculo do aluno com a escola e para a redução do abandono escolar**.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1974.

BOAVISTA, Maria Clara Lopes Ferreira. **O Diretor de Turma – Perfil e Múltiplas Valências em Análise**. Lisboa/Portugal, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Dissertação apresentada para a obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, 2010. Disponível em: http://recil.grupolusofona.pt/dspace/handle/10437/1246. Acesso em 22/01/2014.

BOGDAN, R. C.; BKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Fundo das Nações Unidas. **Aprova Brasil – o direito de aprender: boas práticas em escolas públicas avaliadas pela Prova Brasil**. Brasília: Fundo das Nações Unidas para a Infância, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. UNICEF. **Redes de aprendizagem: boas práticas de municípios que garantem o direito de aprender**. Brasília: Ministério da Educação, 2008.

CEARÁ. Governo do Estado do Ceará. Secretaria da Educação. **Chamada Pública para Adesão ao Projeto Diretor de Turma**. Disponível em http://www.seduc.ce.gov.br/images/arquivos/alunos/diretordeturma.pdf). Acesso em 22/01/2014.

CEARÁ. Governo do Estado do Ceará. Secretaria da Educação. Manual de Orientações – **Instrumentais do Projeto Professor Diretor de Turma no SIGE Escola**. Fortaleza: SEDUC, 2012.

CEARÁ. Governo do Estado do Ceará. Secretaria da Educação. **Projeto Professor Diretor de Turma**. SEDUC, [2017].

CEARÁ. Governo do Estado do Ceará. Secretaria da Educação. UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Projeto: 914BRAZ3005 – "Geração da Paz" – SEDUC / UNESCO. **1º PRODUTO: Documento Técnico Contendo Plano De Ação com Vistas ao Aperfeiçoamento Metodológico do Projeto Professor Diretor de Turma**. Consultor: Jeferson Chrístyan Almeida Nunes. Fortaleza: SEDUC/UNESCO, 2013.

CEARÁ. Governo do Estado do Ceará. Secretaria da Educação. UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Projeto: 914BRAZ3005 – "Geração da Paz" – SEDUC / UNESCO. 2º PRODUTO: **Documento Técnico Contendo Proposta de Modelo Reestruturado de Operacionalização Metodológica para o Projeto Professor Diretor de Turma, a partir, essencialmente, das Matrizes Conceitual, Funcional e Operacional do Projeto 914brz3005**. Consultor: Jeferson Chrístyan Almeida Nunes. Fortaleza: SEDUC/UNESCO, 2013.

CEARÁ. Governo do Estado do Ceará. Secretaria da Educação. UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Projeto: 914BRAZ3005 – "Geração da Paz" – SEDUC / UNESCO. 3º PRODUTO: **Documento Técnico Contendo Análise sobre Resultado de Estudos em Torno das Possibilidades de Integração Metodológica entre o Projeto Professor Diretor de Turma e Processos Pedagógicos, Projetos e Programas da SEDUC/CE, Alinhando-os Conceitual e Operacionalmente para a Promoção de Uma Cultura de Paz nas Escolas do Estado do Ceará, em Conformidade com a Matriz Lógica do Projeto 914brz3005**. Consultor: Jeferson Chrístyan Almeida Nunes. Fortaleza: SEDUC/UNESCO, 2014.

CEARÁ. Governo do Estado do Ceará. Secretaria da Educação. **Roteiro para Operacionalização da Função Professor Diretor de Turma na Escola - Período:** Abril ao Final do Ano Letivo. Consultor: Jeferson Chrístyan Almeida Nunes. Fortaleza: SEDUC, 2014.

CEARÁ. Governo do Estado do Ceará. Secretaria da Educação. **Dossiê da Turma**: Orientações Técnicas para Construção e Organização dos Instrumentais através do Sistema Diretor de Turma – SDT. Consultor: Jeferson Chrístyan Almeida Nunes. Fortaleza: SEDUC, 2014.

CEARÁ. Governo do Estado do Ceará. Secretaria da Educação. **Projeto Professor Diretor de Turma.** Fortaleza: SEDUC, 2014.

COSTA, Daniel Carlos da. **A gestão do Projeto Professor Diretor de turma: a experiência da escola Estadual de Educação Profissional Júlio França em Bela Cruz (CE)**. Dissertação apresentada como requisito parcial à conclusão do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora, 2014. Disponível em https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/1095/1/danielcarlosdacosta.pdf. Acesso em 17/10/2015.

COSTA, Daniel Carlos da, FARIA, Gisele Zaquini Lopes e BURGOS, Marcelo Tadeu Baumann. A gestão do Projeto Professor Diretor de Turma: a experiência da Escola Estadual de Educação Profissional em Bela Cruz (CE). In: **Casos de gestão**: políticas e situações do cotidiano educacional/ Orgs: Juliana Alves Magaldi, Sheila Rigante Romero, Johnny Marcelo Hara, Helena Rivelli. Juiz de Fora, MG : Projeto CAED- FADEPE/JF, 2014. Volume I – Série: Casos de Gestão Educacional.

COSTA, Antonio Wellington de Sousa. **O projeto diretor de turma e a evasão escolar no turno noturno da E.E.F.M. Dona Hilza Diogo de Oliveira**. Fortaleza: APEOC-CE, 2013 (Artigo Cientifico). Tese de Doutorado apresentada à Universidad Interamericana como requisito básico para a obtenção do Título de Doutor em Ciências da Educação, 2016. Disponível em https://apeoc.org.br/wp-content/uploads/2017/04/dissertacao-monica-de-matos-1.pdf. Acesso em 22/02/2018.

CRESWEEL, John W. e CLARK, Vicki L. **Plano. Pesquisa de Métodos Mistos**. Porto Alegre: Penso, 2013.

DIAS, Francisco Auricélio Rodrigues. **O Projeto Professor Diretor de Turma na gestão do protagonismo juvenil e da relação escola-família: o caso da EEM João Alves Moreira, em Aracoiaba-CE**. Dissertação apresentada como requisito parcial para a conclusão do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, para obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2016. Disponível em http://www.mestrado.caedufjf.net/o-projeto-professor-diretor-de-turma-na-gestao-do-protagonismo-juvenil-e-da-relacao-escola-familia-o-caso-da-eem-joao-alves-moreira-em-aracoiaba-ce/. Acesso em 20/02/2017.

DIAS, Francisco Auricélio Rodrigues, SANT'ANNA, Priscila Fernandes e OLIVEIRA, Roberto Perobelli de. A gestão compartilhada do Projeto Professor Diretor de Turma como fator de sucesso escolar: o caso de uma escola pública do estado do Ceará. In: **Casos de gestão**: políticas e situações do cotidiano educacional / organizadores Eliane Medeiros Borges [et al.]. Juiz de Fora : Projeto CAEd - FADEPE/JF, 2016.

DOURADO, Luiz Fernandes e OLIVEIRA, João Ferreira de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cadernos CEDES**, Campinas, vol. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009 Disponível em https://www.cedes.unicamp.br/. Acesso em 14/03/2015.

ESCUDERO ESCORZA, T. . Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de inteso desarrollo de la evaluación en educación. **RELIEVE**: 2003, v. 9, n. 1, p. 11-43. Disponível em: http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1_1.htm. Acesso em 10/02/2014.

HERNÁNDEZ-CASTILLA, Reyes, MURILLO, F. Javier e MARTINEZ-GARRIDO, Cynthia. Factores de ineficácia escolar. REICE. **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, 12(1), 103-118. Disponível em www.rinace.net/reice/. Acesso em 11/02/2015.

LEITE, Haidé Eunice G. F. **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 22/01/2014.

LEITE, Haidé Eunice G. F. et CHAVES, Maria Luiza Barbosa. **O Projeto Diretor de Turma, dois anos depois**. Disponível em http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2009/126.pdf. Acesso em 09/09/2015.

LEITE, Maria Cleide da Silva Ribeiro. **A formação contínua do professor diretor de turma no contexto das reformas do ensino médio**. Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará, 2015. Disponível em: http://www.uece.br/ppge/dmdocuments/DISSERTACAO%20Cleide%20com%20Ficha.pdf . Acesso em 27/10/2015.

LIMA, Vagna Brito de. **Professor Diretor de Turma**: uma experiência educacional brasileira inspirada na educação portuguesa. Disponivel em http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec/article/view/rec.2014.v7n2.326335. Acesso em 04/03/2015.

LIMA, Vagna Brito de. **Professor diretor de turma**: um estudo entre Brasil e Portugal acerca de uma política educativa do Estado do Ceará. Texto de tese para defesa apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba (PPGE/UFPB) na linha de pesquisa: Políticas Públicas e Práticas Educativas, como exigência institucional para a obtenção do grau de Doutora em Educação. Disponível em http://sigaa.ufpb.br/sigaa/public/programa/defesas.jsf?lc=pt_BR&id=1906. Acesso em 06/03/2018.

LOPES, Maria Luiza silva Lopes. **O Diretor de Turma e a Articulação Curricular** – estudo de caso sobre o ensino das línguas no 3º CEB. Portugal, Universidade de Aveiro, Dissertação apresentada para obtenção do grau de Mestre em Gestão Curricular, 2006. Disponível em: https://ria.ua.pt/bitstream/10773/4728/1/206600.pdf. Acesso em 27/01/2014.

MACEDO, Maria Fontenele e LIMA, Marcos Antonio Martins. Revolvendo o Passado da Avaliação Educacional e Algumas Repercussões na Escola. **Revista Teias**, maio/ago. 2013, v. 14, n. 32, p. 155-171.

MACHADO, Emanuel Kaúla Santos. **Constituintes de uma práxis de mediação pedagógica do professor diretor de turma**. Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação. Área de Concentração: Formação de Professores. Disponível em http://www.uece.br/ppge/dmdocuments/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20EMANUEL%20KA%C3%9ALA%20SANTOS%20MACHADO.pdf.pdf. Acesso em 06/03/2018.

MARQUES, Paula Alexandra Gomes Pires. **O Aluno na Relação Escola/Família: Perspectivas de Directores de Turma do 3º Ciclo do Ensino Básico**. Portugal, Universidade Nova de Lisboa, Dissertação apresentada para obtenção do grau de Mestre em Mestre em Ciências da Educação – Área de Especiaização em Análise e Intervenção em Educação, 2010. Disponível em: https://run.unl.pt/bitstream/10362/5484/1/disserta%C3%A7%C3%A3o.pdf. Acesso em 22/01/2014.

MARTINEZ-GARRIDO, Cynthia. 25 **Investigaciones clave en eficácia escolar**. Disponível em http://www.ugr.es/local/recfpro/rev153ART9.pdf. Acesso em 12/02/2015.

MARTINS, Rosa Maria Fernandes. **O Diretor de Turma como Gestor Curricular (elaboração/Implementação/Avaliação do PCT)**. Portugal, Instituto Politécnico de Bragança/Escola Superior de Educação, Trabalho de Projeto apresentado para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação – Administração Educacional, 2011. Disponível em: https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/6850/1/Rosa-TP%20final.pdf. Acesso em: 22/01/2014.

MURILLO, F. Javier. El movimiento de investigación de Eficacia Escolar. En F.J. Murillo (Coord.), **La investigación sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica**. Revisión internacional del estado del arte. Bogotá: Convenio Andrés Bello, 2003.

MURILLO, F. Javier. El movimiento teórico-práctico de Mejora de la escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes. **REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación** 2003, Vol. 1, No. 2. Disponível em http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol1n2/Murillo.pdf. Acesso em 12/02/2015.

MURILLO TORRECILLA, F. Javier. Dos caminhos convergentes. **Cuadernos de Pedagogia**, nº 300, março de 2001. Disponível em https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/documentos/murillo2001cc.pdf. Acesso em 12/02/2015.

MURILLO TORRECILLA, F. Javier. Hacer de la Educación un Ámbito Basado en Evidencias Científicas. **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, Volumen 9, Número 3, 2011. Disponível em Hhttp://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol9num3/editorial.pdf. Acesso em 11/02/2015.

MURILLO TORRECILLA, F. Javier, MARTINEZ-GARRIDO, Cynthia e HERNÁNDEZ-CASTILLA, Reyes. Decálogo para uma enseñanza eficaz. **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, 2011, Volumen 9, Número 1. Disponível em Hhttp://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol9num1/art1.pdf. Acesso em 11/02/2015.

MURILLO TORRECILLA, F. Javier e HERNÁNDEZ-CASTILLA, Reyes. Hacia um concepto de justicia social. **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, Volumen 9, Número 4, 2011. Disponível em http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol9num4/art1.pdf. Acesso em 11/02/2015.

MURILLO, F. Javier e HERNÁNDEZ-CASTILLA. Reyes. Factores escolares asociados al desarrollo socio-afectivo en Iberoamérica. **RELIEVE**, v. 17, n. 2, art. 2, 2011. Disponível em http://www.uv.es/RELIEVE/v17n2/RELIEVEv17n2_2.htm. Acesso em 11/02/2015.

MURILLO TORRECILLA, F. Javier e HERNÁNDEZ CASTILLA, Reyes. Efectos escolares de factores socio-afectivos. Un estudio Multinivel para Iberoamérica. **Revista de Investigación Educativa,** 29 (2), 407-427, 2011. Disponível em http://revistas.um.es/rie/article/view/111811. Acesso em 11/02/2015.

MURILLO TORRECILLA, F. Javier e CARRASCO, Marcela Román. ¿La escuela o la cuna? Evidencias sobre su aportación al rendimiento de los estudiantes de América Latina. Estudio multinivel sobre la estimación de los efectos escolares. **Revista de curriculum y formación del professrado**, v. 15, nº 13, dezembro 2011. Disponível em http://www.ugr.es/local/recfpro/rev153ART3.pdf. Acesso em 11/02/2015.

MURILLO, F. Javier e KRICHESKY, Gabriela J. El Proceso de Cambio Escolar. Una Guía para Impulsar y Sostener la Mejora de las Escuelas. **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, Volumen 10, Número 1, 2012. Disponível em Hhttp://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol10num1/art2.pdf. Acesso em 11/02/2015.

MURILLO, F. Javier e SEPÚLVEDA, Carmen. El Origen de los Procesos de Mejora de la Escuela. Un Estudio Cualitativo en 5 Escuelas Chilenas. **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, Volumen 10, Número 3, 2012. Disponível em Hhttp://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol10num3/art1.pdf. Acesso em 11/02/2015.

MURILLO TORRECILLA, F. Javier e HERNÁNDEZ-CASTILLA, Reyes. La Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar. Lecciones aprendidas del funcionamiento de la Red . **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, Volumen 10, Número 3, 2012. Disponível em Hhttp://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol10num3/art10.pdf. Acesso em 11/02/2015.

OLIVEIRA, Maria Celeste Cardoso de. **O Diretor de Turma aos olhos dos alunos do 2º e 3º ciclos do ensino básico**. Portugal, Instituto Superior de Educação e Trabalho, Dissertação apresentada para obtenção do grau de Mestre em Educação – Especialização em Administração Educacional, 2010. Disponível em: https://www.yumpu.com/pt/document/view/13052749/o-director-de-turma-aos-olhos-dos-alunos-iset-instituto-superior-/11. Acesso em 22/01/2014.

PICANÇO, Ana Luísa Bibe. **A Relação entre Escola e Família – As suas implicações no processo de ensino-aprendizagem**. Portugal, Relatório de mestrado apresentado na Escola Superior de Educação João de Deus para obtenção do título e Mestre em Supervisão Pedagógica, 2012. Disponível em: https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/2264/1/AnaPicanco.pdf. Acesso em 22/01/2014.

ROMÁN, Marcela et MURILLO, F. Javier. América Latina: violência entre estudiantes y desepeño escolar. Artigo publicado na **Revista CEPAL** N° 104, agosto 2011. Disponível em http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/11458/104037054_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em 11/02/2015.

SÁ, Virgínio Isidro Martins de. Racionalidades e Práticas na Gestão Pedagógica. – O Caso do Diretor de Turma. Portugal, Instituto de Inovação Educacional, 1997. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/pol/racionalidades.pdf. Acesso em 22/01/2014.

SANTOS, Neyrismar Felipe dos. **Projeto Professor Diretor de Turma - uma análise da implementação em uma escola da rede pública estadual**. Dissertação apresentada como requisito parcial à conclusão do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora, 2014. Disponível em https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/1325 . Acesso em 20/01/2017.

SILVÉRIO, Renata Abreu et ALBUQUERQUE, Francisco Carlos Araújo Albuquerque. **A gestão na escola de educação profissional integrada no Ceará**: análise do modelo gerencial de resultados. Disponível em http://www.editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/8dc5983b8c4ef1d8fcd5f325f9a65511.pdf. Acesso em 22/01/2014.

SILVA, Chistina Marília Teixeira da Silva. Escalas de mensuração. In: **Instrumentos de avaliação e pesquisa**: caminhos para construção e validação. Rio de Jaeiro: Wak Editora, 2012.

SILVA, Angela Carrancho da. Entrevistas. In: **Instrumentos de avaliação e pesquisa**: caminhos para construção e validação. Rio de Jaeiro: Wak Editora, 2012.

SILVA, Francisca Rodrigues da e ARAÚJO, Maria das Graças de. Professor Diretor de Turma: uma experiência de monitoramento pedagógico na EEM João Alves Moreira. IN: **Gestão, ensino e tecnologias** – práticas docentes, experiências e as tecnologias digitais. Edgar Marçal / Francisco Ari de Andrade (Orgs.). Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

SILVA, Gilmar Dantas da. O professor diretor de turma como agente da integração curricular na escola cearense. **Textos e Contextos Curriculares** [recurso eletrônico] / Organizadoras: Edite Maria Sudbrack, Ana Maria Carvalho Metzler. – Frederico Westphalen: URI – Frederico Westph, 2013.

SILVA, Gilmar de et FARIAS, Isabel Maria Sabino de Farias. O diretor de turma e a proposta de gestão curricular na escola cearense. **Revista de Administração Educacional**, Recife, v. 1, n. 1, p. 56-67, an/jun, 2014.

SOARES, Aldísio Azevedo e ARAÚJO, Maria Elizabete de. O Projeto Diretor de Turma como tecnologia de gestão em uma escola de ensino médio de Jaguaruana – CE IN: **Gestão, ensino e tecnologias** – práticas docentes, experiências e as tecnologias digitais. Edgar Marçal / Francisco Ari de Andrade (Orgs.). Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

STAKE, Robert E. **Pesquisa qualitativa**: estudando como as coisas funcionam. Porto Alegre: Penso, 2011.

STAKE, Robert E. **Investigacion com estudio de casos**. Madrid: Ediciones Morata, 2007.

TAVARES, Andrevaldo Glaidson Pereira. **O Professor Diretor de Turma como mediador do processo de ensino aprendizagem**. Disponível em http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/9226. Acesso em 20/02/2014.

TORRES, Maria Dolores de Magalhães Gomes. **O Papel do Director de Turma enquanto Mediador Sócio-cultural e Gestor Intermédio na Organização Escolar**. Porto/Portugal, Univeersidade Portucalense Infante D. Henrique, Dissertação apresentada para obtenção do grau de Mestre em Administração e Planificação da Educação, 2007. Disponível em: http://repositorio.uportu.pt/xmlui/bitstream/handle/11328/20/TME%20338.pdf?sequence=2 . Acesso em 22/01/2014.

TRÉZ, Thales de A. **Caracterizando o Método Misto de Pesquisa na Educação**: um continuum entre abordagem qualitativa e quantitativa. Disponível em http://dx.doi.org/10.7867/1809-0354.2012v7n4p1157 . Acesso em 02/07/2013.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Avaliação Educacional**: Teoria, Planejamento, Modelos. São Paulo: Ibrasa, 2000.

UNICEF. **10 desafios do ensino médio no Brasil:** para garantir o direito de aprender de adolescentes de 15 a 17 anos / [coordenação Mário Volpi, Maria de Salete Silva e Júlia Ribeiro]. – 1. ed. – Brasília, DF: UNICEF, 2014.

ZENHAS, Armanda Martins. **A Direção de Turma no Centro da Colaboração entre a Escola e a Família.** Portugal, Universidade do Minho, Tese apresentada para obtenção do título de Mestre em Educação, 2004. Disponível em: https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/713/1/Tese.pdf. Acesso em 27/01/2014

APÊNDICE A – VARIÁVEIS OBTIDAS NO SPAECE 2014

Quadro 12 – Relação das variáveis obtidas no spaece 2014 referentes ao questionário do aluno

VARIÁVEIS RELACIONADAS AO ESTUDANTE
1. Sexo
2. O(a) aluno(a) se considera branco(a)
3. O(a) aluno(a) se considera pardo(a)
4. O(a) aluno(a) se considera preto(a)
5. O(a) aluno(a) se considera amarelo(a)
6. O(a) aluno(a) se considera indígena
7. Até que série a mãe ou a responsável pelo(a) aluno(a) estudou – Nunca estudou ou não completou a 4ª série/5º ano (antigo primário)
8. Até que série a mãe ou a responsável pelo(a) aluno(a) estudou – Completou a 4ª série/5º ano, mas não completou a 8ª série/9º ano (antigo ginásio)
9. Até que série a mãe ou a responsável pelo(a) aluno(a) estudou – Completou a 8ª série/9º ano, mas não completou o Ensino Médio (antigo 2º grau)
10. Até que série a mãe ou a responsável pelo(a) aluno(a) estudou – Completou o ensino médio , mas não completou a Faculdade
11. Até que série a mãe ou a responsável pelo(a) aluno(a) estudou – Completou a Faculdade
12. Até que série a mãe ou a responsável pelo(a) aluno(a) estudou – Não sei
13. Até que série o pai ou o responsável pelo(a) aluno(a) estudou – Nunca estudou ou não completou a 4ª série/5º ano (antigo primário)
14. Até que série o pai ou o responsável pelo(a) aluno(a) estudou – Completou a 4ª série/5º

ano, mas não completou a 8ª série/9º ano (antigo ginásio)
15. Até que série o pai ou o responsável pelo(a) aluno(a) estudou – Completou a 8ª série/9º ano, mas não completou o Ensino Médio (antigo 2º grau)
16. Até que série o pai ou o responsável pelo(a) aluno(a) estudou – Completou o ensino médio , mas não completou a Faculdade
17. Até que série o pai ou o responsável pelo(a) aluno(a) estudou – Completou a Faculdade
18. Até que série o pai ou o responsável pelo(a) aluno(a) estudou – Não sei
19. A rua do(a) aluno(a) é asfaltada ou tem calçamento
20. A residência do(a) aluno(a) tem energia elétrica
21. A residência do(a) aluno(a) tem água na torneira
22. A rua do(a) aluno(a) tem coleta de lixo
23. O(a) aluno(a) ou alguém que mora na sua casa recebe bolsa família
24. Quantidade de itens que existem no local onde mora o aluno(a) - banheiro
25. Quantidade de itens que existem no local onde mora o aluno(a) – geladeira
26. Quantidade de itens que existem no local onde mora o aluno(a) – tv em cores
27. Quantidade de itens que existem no local onde mora o aluno(a) – máquina de lavar roupa
28. Quantidade de itens que existem no local onde mora o aluno(a) – aparelho de DVD
29. Quantidade de itens que existem no local onde mora o aluno(a) – automóvel (carro/moto)
30. Quantidade de itens que existem no local onde mora o aluno(a) – aparelho celular
31. Quantidade de itens que existem no local onde mora o aluno(a) - computador
32. Quantidade de livros que existem no local onde mora, sem considerar livros escolares,

jornais e revistas.
33. Frequência com que o(a) aluno(a) vê seus pais, ou responsáveis por você, lendo (jornais, revistas, livros, etc)
34. Frequência com que o(a) aluno(a) lê (jornais, revistas, livros, etc)
35. O(a) aluno(a) gosta de ler: revistas de informação geral (Veja, Isto é, Época, etc)
36. O(a) aluno(a) gosta de ler: revistas de variedades (Contigo, Caras, Quem, etc)
37. O(a) aluno(a) gosta de ler: livros (romance, ficção científica, terror, drama, etc)
38. O(a) aluno(a) gosta de ler: revistas científicas
39. O(a) aluno(a) gosta de ler: textos religiosos
40. Possui computador no local onde mora
41. Quantidade de tempo estimado que gasta na internet por dia
42. Frequência que utiliza a biblioteca na escola para navegar na internet
43. Frequência que utiliza a biblioteca da escola para pegar livros emprestados para ler como atividade de lazer
44. Frequência que utiliza a biblioteca da escola para pegar livros emprestados para fazer trabalhos escolares
45. Frequência que utiliza a biblioteca da escola para fazer os deveres de casa
46. Frequência que utiliza a biblioteca da escola para fazer pesquisas e trabalhos dados em sala de aula pelos professores
47. Frequência que utiliza a biblioteca da escola para ler revistas ou jornais
48. Frequência que utiliza a biblioteca da escola para ler livros para se distrair ou por prazer

49. Frequência que utiliza a biblioteca da escola para fazer pesquisas de temas de seu próprio interesse (por exemplo: esportes, hobbies, música)?
50. Frequência com que o(a) aluno(a) estima que a maioria dos professores passam dever de casa
51. Frequência com que o(a) aluno(a) estima que a maioria dos professores corrigem o dever de casa
52. Frequência com que o(a) aluno(a) estima que a maioria dos professores relacionam os conteúdos entre as diversas disciplinas
53. Frequência com que o(a) aluno(a) estima que a maioria dos professores utilizam instrumentos variados de avaliação da sua aprendizagem
54. Expectativa do(a) aluno(a) com relação a concluir o ensino médio
54. Expectativa do(a) aluno(a) com relação a cursar uma faculdade
54. Expectativa do(a) aluno(a) com relação a ingressar no ensino profissional
54. Expectativa do(a) aluno(a) com relação a ter boas oportunidades no mercado de trabalho
55. Grau de concordância em relação à afirmativa: Tenho participado de atividades interessantes na escola
56. Grau de concordância em relação à afirmativa: Acho que vale a pena estudar nesta escola
57. Grau de concordância em relação à afirmativa: Estou sempre aprendendo coisas novas nesta escola
58. Grau de concordância em relação à afirmativa: Sinto-me bem cuidado nesta escola
59. Grau de concordância em relação à afirmativa: Sinto que sou valorizado nesta escola
60. Grau de concordância em relação à afirmativa: Muitos alunos ficam do lado de fora da sala de aula fazendo barulho

61. Grau de concordância em relação à afirmativa: Não acho que a direção desta escola possa me ajudar a resolver brigas na escola
62. Grau de concordância em relação à afirmativa: A turma demora a fazer silêncio, depois que o professor entra em sala
63. Grau de concordância em relação à afirmativa: Durante as aulas há muito barulho externo atrapalhando quem quer estudar
64. Grau de concordância em relação à afirmativa: Por qualquer motivo, os alunos são colocados para fora da sala pelo professor
65. Grau de concordância em relação à afirmativa: Nas aulas, o professor ouve a opinião dos alunos
66. Grau de concordância em relação à afirmativa: O professor sempre esclarece minhas dúvidas
67. Grau de concordância em relação à afirmativa: Aprendo a matéria que o professor ensina
68. Grau de concordância em relação à afirmativa: O professor ensina a matéria de forma a motivar o estudante a se interessar por ela
69. Grau de concordância em relação à afirmativa: O professor dá mais atenção aos alunos com boas notas
70. Grau de concordância em relação à afirmativa: O professor explica até que todos entendam a matéria
71. Grau de concordância em relação à afirmativa: Para o professor, a turma toda pode aprender
72. Grau de concordância em relação à afirmativa: Eu capricho na hora de fazer os meus trabalhos
73. Grau de concordância em relação à afirmativa: Acho as aulas interessantes e animadas

74. Grau de concordância em relação à afirmativa: O professor utiliza recursos como computador, internet e vídeo na aula como forma de interação com os alunos
75. Grau de percepção da interação professores/estudantes
76. Grau de percepção da interação estudantes/estudantes
77. Grau de percepção da interação professores/gestores
78. Grau de percepção da interação professores/professores
79. Grau de percepção da interação estudantes/gestores
80. Grau de percepção da interação estudante/funcionário

Fonte: elaborado pelo autor.

APÊNDICE B – ANÁLISE DE FATORES DA ESCALA DOS 38 ITENS

Tabela 2 – Teste de KMO e Bartlett

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adequação de amostragem.		971
Teste de esfericidade de Bartlett	Aprox. Qui-quadrado	8306.658
	Gl	03
	Sig.	000

Fonte: elaborado pelo autor.

Tabela 3 – Matriz anti-imagem de correlações

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38
1	974[a]	,262	,137	,093	,057	017	020	,041	,036	017	,083	,010	,031	,024	018	036	033	,028	005	072	,011	022	,046	,012	029	059	,070	,019	,032	015	008	,003	,045	,026	,034	,030	,031	,019
2	,262	968[a]	,238	,088	,143	,020	,056	,047	4,681E-05	065	,012	,005	011	003	,009	011	002	007	,007	,036	,049	009	,049	,029	046	026	023	,063	025	,026	,006	021	012	,013	028	,045	,020	,001
3	,137	,238	978[a]	,154	,073	,060	012	,055	,014	004	,004	,002	,044	043	015	,023	,050	,052	019	,012	005	005	007	,010	,032	,003	023	,009	,008	,021	023	,044	,019	,041	025	,003	014	,020
4	,09	,088	,15	964	,36	028	,07	030	,064	,06	034	,03	,03	,05	028	,03	,00	014	009	,081	,07	,03	071	023	,01	,02	006	033	019	079	,08	,01	,01	,02	014	014	,05	011

	3		4	a	9		1			7		8	0	5		9	9				5	1			5	9					4	1	5	2			1	
5	,057	,143	,0733	,369	9644a	,053	,077	,005	051	,115	029	,046	,023	,001	009	,035	048	,108	,014	009	,017	,020	,010	,018	084	048	,046	,007	037	,041	,017	044	,009	,003	,067	,008	049	,015
6	017	,020	,060	028	,0533	9455a	,1711	,329	,029	047	,0422	,077	055	,010	038	043	,031	018	018	021	003	022	,049	,014	,053	006	,007	031	021	,051	035	008	,023	021	,016	,008	,016	,097
7	020	,056	012	,0711	,0777	,1711	974a	,149	,119	009	028	048	,047	,048	016	,002	038	024	030	,087	,0900	,0511	029	030	016	073	,038	020	,053	051	,061	020	,043	,035	,022	,010	,069	,026
8	,041	,047	,0555	030	,005	,3289	,149	959a	,033	,006	,0511	,063	,008	009	,0116	,0160	,1100	,035	002	010	,027	011	033	,021	016	,009	012	008	021	,047	003	000	,001	,017	026	,006	050	,024
9	,036	4,681E-05	,014	,064	051	,029	,119	,033	973a	,178	,059	,017	,087	,056	032	,003	034	,036	009	034	,009	,073	003	047	,026	,034	,012	,042	,050	,001	,013	012	018	,010	035	066	,039	037
10	017	065	004	,067	,1155	047	009	,006	,178	969a	,302	,043	,043	,033	022	,067	065	,077	,009	,068	042	034	,023	,072	025	011	004	,041	,025	009	003	,012	,013	025	,042	007	,025	,020
11	,0833	,012	,004	034	029	,042	028	,051	,059	,3022	971a	,183	,055	,067	,077	,109	029	038	035	,052	016	,032	,019	,019	,036	025	,095	000	052	001	,028	,041	,033	053	001	019	,022	,023
12	,0100	,005	,0022	,038	,046	,077	048	,063	,017	,043	,183	977a	,2211	,001	,094	033	,065	,067	025	038	,022	023	,032	020	007	,059	031	,034	018	,0330	039	,027	029	,008	,016	,017	,020	,020
13	,0311	011	,0444	,030	,023	055	,047	,008	,087	,043	,055	,2211	979a	,1120	,0888	,059	,065	,064	,013	,049	082	,047	,005	,054	,052	024	,031	012	,097	054	,016	002	024	040	,016	038	,019	,012
14	,0243	003	043	,0555	,0011	,0110	,0488	009	,056	,0333	,067	,001	,120	982a	,097	,094	009	,0422	,026	044	,059	086	,031	,044	,029	,063	027	,0117	,020	,021	,009	010	020	,025	000	049	,032	019

| | | |

| | | |

5	34		5	4	67	16	22	6		42	1	16	16	0	42	25	35	25	2	3	36	87	69	55	37	11	07	78	4	3	3	1	8	00	1[a]	08	70	01
36	,030	,045	,003	014	,008	,008	,010	,006	066	007	019	,017	038	049	032	006	,060	,064	004	003	,038	,076	055	,028	,020	,063	,044	019	,047	,001	,016	,029	,010	,039	,008	958[a]	,445	,053
37	,031	,020	014	,051	049	,016	,069	050	,039	,025	,022	,020	,019	,032	,081	060	,020	,085	,045	004	015	036	,013	,006	045	,070	,020	,051	,067	033	085	,036	,043	,011	,070	,445	957[a]	,062
38	,019	,001	,020	011	,015	,097	,026	,024	037	,020	,023	,020	,012	019	,012	021	,008	,011	035	,066	,104	047	,062	028	029	005	002	,010	,012	,134	,117	,063	,048	,084	,001	,053	,062	986[a]

Fonte: elaborado pelo autor.

Tabela 4 – Comunalidades dos 38 itens

Variável	Inicial	Extração
v1 - O PPDT estimulou s alunos a participar de atividades interessantes na escola	1.000	.576
v2 - O PPDT contribuiu para os alunos percebessem vale a pena estudar nesta escola	1.000	.645
v3 - O PPDT ajudou os alunos a perceberem que eles estão sempre a aprender coisas novas nesta escola	1.000	.590
v4 - O PPDT fez com que os alunos se sentissem bem cuidados nesta escola	1.000	.672
v5 - O PPDT fez com que os alunos se sentissem valorizados nesta escola	1.000	.654
v6 - O PPDT conscientizou os alunos para que não fiquem do lado de fora da sala de aula fazendo barulho	1.000	.725

v7 - O PPDT ajudou a resolver brigas na escola com a colaboração da direção	1.000	.510
v8 - O PPDT concientizou os alunos a fazerem silêncio depois que o professor entra em sala	1.000	.685
v9 - O PPDT contribuiu para que os professores não colocassem os alunos para fora de sala por qualquer motivo	1.000	.413
v10 - O PPDT contribuiu para que os professores ouvissem a opinião dos alunos nas aulas	1.000	.568
v11 - O PPDT conscientizou os professores para que esclareçam as dúvidas dos alunos	1.000	.606
v12 - O PPDT ajudou os alunos a aprenderem a matéria que o professor ensina	1.000	.522
v13 - O PPDT incentivou os professores a ensinarem a matéria de forma a motivar o estudante a se interessar por ela	1.000	.593
v14 - O PPDT estimulou os professores a não só darem atenção aos alunos com boas notas	1.000	.419
v15 - O PPDT incentivou os professores a explicarem a matéria até que todos entendam	1.000	.556
v16 - O PPDT incentivou os professores a acreditarem que toda a turma pode aprender	1.000	.542
v17 - O PPDT estimulou os alunos a capricharem na hora de fazer os seus trabalhos	1.000	.418
v18 - O PPDT contribuiu para que os alunos percebessem as aulas como interessantes e animadas	1.000	.534

v19 - O PPDT incentivou que os professores utilizassem recursos como computador, internet e vídeo na aula como forma de interação com os alunos	1.000	.464
v20 - O PPDT contribuiu para melhorar a relação entre professores e estudantes	1.000	.590
v21 - O PPDT contribuiu para melhorar a relação entre estudantes e estudantes	1.000	.644
v22 - O PPDT contribuiu para melhorar a relação entre professores e gestores	1.000	.725
v23 - O PPDT contribuiu para melhorar a relação entre professores e professores	1.000	.687
v24 - O PPDT contribuiu para melhorar a relação entre estudantes e gestores	1.000	.688
v25 - O PPDT contribuiu para melhorar a relação entre estudantes e funcionários	1.000	.667
v26 - O PPDT incentivou os professores a passarem mais dever de casa	1.000	.538
v27 - O PPDT incentivou os professores a corrigirem o dever de casa	1.000	.600
v28 - O PPDT incentivou os professores a relacionarem os conteúdos entre as diversas disciplinas	1.000	.605
v29 - O PPDT incentivou os professores a utilizarem insrumentos variados de avaliação da aprendizagem	1.000	.556
v30 - O PPDT estimulou os alunos a acreditarem que eles podem terminar o ensino médio	1.000	.753
v31 - O PPDT estimulou os alunos a acreditarem que eles podem cursar	1.000	.784

uma faculdade		
v32 - O PPDT estimulou os alunos a ingressarem no ensino profissional	1.000	.726
v33 - O PPDT estimulou os alunos a acreditarem que eles podem ter boas oportunidades no mercado de trabalho	1.000	.697
v34 - O PPDT contribuiu para melhorar a relação entre professores e pais	1.000	.578
v35 - O PPDT contribuiu para melhorar a relação entre gestores e pais	1.000	.633
v36 - O PPDT conscientizou os alunos a gostarem mais de ler	1.000	.635
v37 - O PPDT conscientizou os alunos a utilizarem a biblioteca da escola com mais frequência	1.000	.648
v38 - O PPDT estimulou os alunos a serem cidadãos conscientes	1.000	.580

Método de Extração: Análise de Componente Principal.

Fonte: elaborado pelo autor.

Tabela 5 – Variância total explicada da escala dos 38 itens

Componente	Autovalores iniciais			Somas de extração de carregamentos ao quadrado			Somas de rotação de carregamentos ao quadrado		
	Total	% de variância	% cumulativa	Total	% de variância	% cumulativa	Total	% de variância	% cumulativa
1	16.041	42.213	42.213	16.041	42.213	42.213	4.394	11.564	11.564
2	2.032	5.347	47.561	2.032	5.347	47.561	4.383	11.533	23.097
3	1.546	4.068	51.629	1.546	4.068	51.629	4.284	11.273	34.370
4	1.247	3.282	54.911	1.247	3.282	54.911	4.137	10.886	45.256
5	1.088	2.864	57.775	1.088	2.864	57.775	3.784	9.959	55.215
6	1.071	2.819	60.594	1.071	2.819	60.594	2.044	5.379	60.594
7	.930	2.447	63.041						
8	.818	2.153	65.194						
9	.804	2.115	67.309						
10	.745	1.961	69.270						
11	.687	1.807	71.077						
12	.655	1.724	72.801						
13	.628	1.653	74.454						
14	.590	1.551	76.006						
15	.576	1.517	77.522						
16	.562	1.478	79.001						

17	.498	1.309	80.310						
18	.491	1.291	81.601						
19	.469	1.234	82.836						
20	.457	1.203	84.039						
21	.449	1.182	85.221						
22	.440	1.158	86.379						
23	.431	1.134	87.513						
24	.408	1.073	88.586						
25	.400	1.052	89.638						
26	.379	.997	90.635						
27	.358	.942	91.577						
28	.353	.928	92.504						
29	.335	.881	93.385						
30	.327	.861	94.246						
31	.321	.844	95.090						
32	.309	.812	95.902						
33	.302	.793	96.696						
34	.290	.764	97.460						
35	.286	.752	98.213						
36	.238	.627	98.840						

37	.226	.596	99.436						
38	.214	.564	100.000						

Método de Extração: Análise de Componente Principal.

Fonte: elaborado pelo autor.

Tabela 6 – Matriz de componente por rotação VARIMAX (retenção em 6 fatores)

	Componente					
	1	2	3	4	5	6
v22 - O PPDT contribuiu para melhorar a relação entre professores e gestores	,696	,276	,295	,174	,193	
v24 - O PPDT contribuiu para melhorar a relação entre estudantes e gestores	,681	,271	,238	,209	,201	
v23 - O PPDT contribuiu para melhorar a relação entre professores e professores	,646	,309	,293	,239		
v25 - O PPDT contribuiu para melhorar a relação entre estudantes e funcionários	,641	,302	,281	,240		
v21 - O PPDT contribuiu para melhorar a relação entre estudantes e estudantes	,607		,172	,290	,306	,209
v35 - O PPDT contribuiu para melhorar a relação entre gestores e pais	,574	,199	,364	,212	,265	
v20 - O PPDT contribuiu para melhorar a relação entre professores e estudantes	,541	,265	,217	,307	,272	
v34 - O PPDT contribuiu para melhorar a relação entre professores	,507		,326	,292	,304	

e pais						
v11 - O PPDT conscientizou os professores para que esclareçam as dúvidas dos alunos	,219	,645		,247	,182	
v10 - O PPDT contribuiu para que os professores ouvissem a opinião dos alunos nas aulas	,211	,631		,174	,271	
v13 - O PPDT incentivou os professores a ensinarem a matéria de forma a motivar o estudante a se interessar por ela	,214	,627	,275		,224	
v12 - O PPDT ajudou os alunos a aprenderem a matéria que o professor ensina		,560	,260	,172	,206	,248
v14 - O PPDT estimulou os professores a não só darem atenção aos alunos com boas notas	,192	,556	,177			
v9 - O PPDT contribuiu para que os professores não colocassem os alunos para fora de sala por qualquer motivo		,547			,213	,180
v16 - O PPDT incentivou os professores a acreditarem que toda a turma pode aprender	,340	,529	,194	,292		
v15 - O PPDT incentivou os professores a explicarem a matéria até que todos entendam	,237	,525	,373	,281		
v37 - O PPDT conscientizou os alunos a utilizarem a biblioteca da escola com mais frequência			,694	,185	,283	
v36 - O PPDT conscientizou os alunos a gostarem mais de ler	,167		,657	,255	,283	,173
v26 - O PPDT incentivou os professores a passarem mais dever de casa	,258	,239	,641			
v27 - O PPDT incentivou os professores a corrigirem o dever de casa	,282	,329	,630			

v28 - O PPDT incentivou os professores a relacionarem os conteúdos entre as diversas disciplinas	,279	,329	,603		,190	
v29 - O PPDT incentivou os professores a utilizarem insrumentos variados de avaliação da aprendizagem	,230	,320	,572	,231		
v19 - O PPDT incentivou que os professores utilizassem recursos como computador, internet e vídeo na aula como forma de interação com os alunos	,294	,298	,478	,223		
v18 - O PPDT contribuiu para que os alunos percebessem as aulas como interessantes e animadas	,174	,355	,426	,290	,309	
v17 - O PPDT estimulou os alunos a capricharem na hora de fazer os seus trabalhos		,281	,359	,347		,243
v31 - O PPDT estimulou os alunos a acreditarem que eles podem cursar uma faculdade	,194	,219		,799	,194	
v30 - O PPDT estimulou os alunos a acreditarem que eles podem terminar o ensino médio	,238	,215		,764		,165
v32 - O PPDT estimulou os alunos a ingressarem no ensino profissional	,219	,196	,174	,754	,182	
v33 - O PPDT estimulou os alunos a acreditarem que eles podem ter boas oportunidades no mercado de trabalho	,247		,173	,714	,246	
v38 - O PPDT estimulou os alunos a serem cidadãos conscientes	,241		,229	,573	,242	,256
v2 - O PPDT contribuiu para os alunos percebessem vale a pena estudar nesta escola	,179		,169	,167	,715	,170
v4 - O PPDT fez com que os alunos se sentissem bem cuidados nesta escola	,222	,295		,180	,696	

v5 - O PPDT fez com que os alunos se sentissem valorizados nesta escola	,217	,283		,185	,684	
v1 - O PPDT estimulou s alunos a participar de atividades interessantes na escola		,204	,229		,660	
v3 - O PPDT ajudou os alunos a perceberem que eles estão sempre a aprender coisas novas nesta escola	,163	,195		,223	,647	,188
v6 - O PPDT conscientizou os alunos para que não fiquem do lado de fora da sala de aula fazendo barulho						,799
v8 - O PPDT concientizou os alunos a fazerem silêncio depois que o professor entra em sala		,232		,193	,185	,737
v7 - O PPDT ajudou a resolver brigas na escola com a colaboração da direção	,279	,173			,365	,477

Método de Extração: Análise de Componente Principal.

Método de Rotação: Varimax com Normalização de Kaiser.[a]

a. Rotação convergida em 7 iterações.

Fonte: elaborado pelo autor.

APÊNDICE C – ANÁLISE DE CONFIABILIDADE E ESTATÍSTICA DESCRITIVA

Tabela 7 – Estatísticas de confiabilidade da escala dos 38 itens

Alfa de Cronbach	N.º de itens
,962	38

Fonte: elaborado pelo autor.

Tabela 8 – Estatísticas descritivas dos 38 itens

	Média	Desvio Padrão	
v1 - O PPDT estimulou s alunos a participar de atividades interessantes na escola	,27	831	281
v2 - O PPDT contribuiu para os alunos percebessem vale a pena estudar nesta escola	,32	811	281
v3 - O PPDT ajudou os alunos a perceberem que eles estão sempre a aprender coisas novas nesta escola	,35	790	281
v4 - O PPDT fez com que os alunos se sentissem bem cuidados nesta escola	,17	874	281
v5 - O PPDT fez com que os alunos se sentissem valorizados nesta escola	,17	872	281
v6 - O PPDT conscientizou os alunos para que não fiquem do lado de fora da sala de aula fazendo barulho	,48	797	281
v7 - O PPDT ajudou a resolver brigas na escola com a colaboração da			

direção	,25	894	281
v8 - O PPDT concientizou os alunos a fazerem silêncio depois que o professor entra em sala	,45	760	281
v9 - O PPDT contribuiu para que os professores não colocassem os alunos para fora de sala por qualquer motivo	,83	964	281
v10 - O PPDT contribuiu para que os professores ouvissem a opinião dos alunos nas aulas	,21	896	281
v11 - O PPDT conscientizou os professores para que esclareçam as dúvidas dos alunos	,36	816	281
v12 - O PPDT ajudou os alunos a aprenderem a matéria que o professor ensina	,12	908	281
v13 - O PPDT incentivou os professores a ensinarem a matéria de forma a motivar o estudante a se interessar por ela	,01	918	281
v14 - O PPDT estimulou os professores a não só darem atenção aos alunos com boas notas	,93	,035	281
v15 - O PPDT incentivou os professores a explicarem a matéria até que todos entendam	,16	887	281
v16 - O PPDT incentivou os professores a acreditarem que toda a turma pode aprender	,36	803	281
v17 - O PPDT estimulou os alunos a capricharem na hora de fazer os seus trabalhos	,35	810	281
v18 - O PPDT contribuiu para que os alunos percebessem as aulas como interessantes e animadas	,02	922	281
v19 - O PPDT incentivou que os professores utilizassem recursos como			

computador, internet e vídeo na aula como forma de interação com os alunos	,02	990	281
v20 - O PPDT contribuiu para melhorar a relação entre professores e estudantes	,31	838	281
v21 - O PPDT contribuiu para melhorar a relação entre estudantes e estudantes	,27	892	281
v22 - O PPDT contribuiu para melhorar a relação entre professores e gestores	,12	903	281
v23 - O PPDT contribuiu para melhorar a relação entre professores e professores	,17	884	281
v24 - O PPDT contribuiu para melhorar a relação entre estudantes e gestores	,13	933	281
v25 - O PPDT contribuiu para melhorar a relação entre estudantes e funcionários	,26	891	281
v26 - O PPDT incentivou os professores a passarem mais dever de casa	,69	988	281
v27 - O PPDT incentivou os professores a corrigirem o dever de casa	,88	984	281
v28 - O PPDT incentivou os professores a relacionarem os conteúdos entre as diversas disciplinas	,96	953	281
v29 - O PPDT incentivou os professores a utilizarem insrumentos variados de avaliação da aprendizagem	,95	952	281
v30 - O PPDT estimulou os alunos a acreditarem que eles podem terminar o ensino médio	,62	707	281

v31 - O PPDT estimulou os alunos a acreditarem que eles podem cursar uma faculdade	,64	702	281
v32 - O PPDT estimulou os alunos a ingressarem no ensino profissional	,53	767	281
v33 - O PPDT estimulou os alunos a acreditarem que eles podem ter boas oportunidades no mercado de trabalho	,59	711	281
v34 - O PPDT contribuiu para melhorar a relação entre professores e pais	,24	878	281
v35 - O PPDT contribuiu para melhorar a relação entre gestores e pais	,16	905	281
v36 - O PPDT conscientizou os alunos a gostarem mais de ler	,99	,014	281
v37 - O PPDT conscientizou os alunos a utilizarem a biblioteca da escola com mais frequência	,74	,014	281
v38 - O PPDT estimulou os alunos a serem cidadãos conscientes	,58	741	281

Fonte: elaborado pelo autor.

Tabela 9 – Estatísticas do item total da escala dos 38 itens

	Correlação de item total corrigida	Alfa de Cronbach se o item for excluído
v1 - O PPDT estimulou s alunos a participar de atividades interessantes na escola	,571	,961
v2 - O PPDT contribuiu para os alunos percebessem vale a pena estudar nesta escola	,581	,961
v3 - O PPDT ajudou os alunos a perceberem que eles estão sempre a aprender coisas novas nesta escola	,596	,961
v4 - O PPDT fez com que os alunos se sentissem bem cuidados nesta escola	,631	,960
v5 - O PPDT fez com que os alunos se sentissem valorizados nesta escola	,625	,960
v6 - O PPDT conscientizou os alunos para que não fiquem do lado de fora da sala de aula fazendo barulho	,435	,961
v7 - O PPDT ajudou a resolver brigas na escola com a colaboração da direção	,560	,961
v8 - O PPDT concientizou os alunos a fazerem silêncio depois que o professor entra em sala	,488	,961
v9 - O PPDT contribuiu para que os professores não colocassem os alunos para fora de sala por qualquer motivo	,476	,961
v10 - O PPDT contribuiu para que os professores ouvissem a opinião dos alunos nas aulas	,612	,961

v11 - O PPDT conscientizou os professores para que esclareçam as dúvidas dos alunos	,653	,960
v12 - O PPDT ajudou os alunos a aprenderem a matéria que o professor ensina	,598	,961
v13 - O PPDT incentivou os professores a ensinarem a matéria de forma a motivar o estudante a se interessar por ela	,655	,960
v14 - O PPDT estimulou os professores a não só darem atenção aos alunos com boas notas	,524	,961
v15 - O PPDT incentivou os professores a explicarem a matéria até que todos entendam	,643	,960
v16 - O PPDT incentivou os professores a acreditarem que toda a turma pode aprender	,651	,960
v17 - O PPDT estimulou os alunos a capricharem na hora de fazer os seus trabalhos	,565	,961
v18 - O PPDT contribuiu para que os alunos percebessem as aulas como interessantes e animadas	,681	,960
v19 - O PPDT incentivou que os professores utilizassem recursos como computador, internet e vídeo na aula como forma de interação com os alunos	,585	,961
v20 - O PPDT contribuiu para melhorar a relação entre professores e estudantes	,701	,960
v21 - O PPDT contribuiu para melhorar a relação entre estudantes e estudantes	,691	,960

v22 - O PPDT contribuiu para melhorar a relação entre professores e gestores	,727	,960
v23 - O PPDT contribuiu para melhorar a relação entre professores e professores	,727	,960
v24 - O PPDT contribuiu para melhorar a relação entre estudantes e gestores	,709	,960
v25 - O PPDT contribuiu para melhorar a relação entre estudantes e funcionários	,702	,960
v26 - O PPDT incentivou os professores a passarem mais dever de casa	,482	,961
v27 - O PPDT incentivou os professores a corrigirem o dever de casa	,614	,961
v28 - O PPDT incentivou os professores a relacionarem os conteúdos entre as diversas disciplinas	,664	,960
v29 - O PPDT incentivou os professores a utilizarem insrumentos variados de avaliação da aprendizagem	,639	,960
v30 - O PPDT estimulou os alunos a acreditarem que eles podem terminar o ensino médio	,646	,960
v31 - O PPDT estimulou os alunos a acreditarem que eles podem cursar uma faculdade	,636	,961
v32 - O PPDT estimulou os alunos a ingressarem no ensino profissional	,638	,960
v33 - O PPDT estimulou os alunos a acreditarem que eles podem ter boas oportunidades no mercado de trabalho	,645	,960

v34 - O PPDT contribuiu para melhorar a relação entre professores e pais	,683	,960
v35 - O PPDT contribuiu para melhorar a relação entre gestores e pais	,716	,960
v36 - O PPDT conscientizou os alunos a gostarem mais de ler	,593	,961
v37 - O PPDT conscientizou os alunos a utilizarem a biblioteca da escola com mais frequência	,624	,961
v38 - O PPDT estimulou os alunos a serem cidadãos conscientes	,636	,960

Fonte: elaborado pelo autor.

Tabela 10 – Estatísticas da ANOVA da escala dos 38 itens

		Soma dos Quadrados	Gl	Quadrado Médio	F	Sig
Entre pessoas		15505,350	1280	12,114		
Entre pessoas	Entre itens	2721,609	37	73,557	157,818	,000
	Resíduo	22073,839	47360	,466		
	Total	24795,447	47397	,523		
Total		40300,797	48677	,828		

Média Global = 2,20

Fonte: elaborado pelo autor.

Tabela 11 – Estatísticas de confiabilidade do fator 1

Alfa de Cronbach	N de itens
,919	8

Fonte: elaborado pelo autor.

Tabela 12 – Estatísticas do item do fator 1

	Média	Desvio Padrão	
v20 - O PPDT contribuiu para melhorar a relação entre professores e estudantes	,31	,838	281
v21 - O PPDT contribuiu para melhorar a relação entre estudantes e estudantes	,27	,892	281
v22 - O PPDT contribuiu para melhorar a relação entre professores e gestores	,12	,903	281
v23 - O PPDT contribuiu para melhorar a relação entre professores e professores	,17	,884	281
v24 - O PPDT contribuiu para melhorar a relação entre estudantes e gestores	,13	,933	281
v25 - O PPDT contribuiu para melhorar a relação entre estudantes e funcionários	,26	,891	281
v34 - O PPDT contribuiu para melhorar a relação entre professores e pais	,24	,878	281
v35 - O PPDT contribuiu para melhorar a relação entre gestores		,	

e pais	,16	905	281

Fonte: elaborado pelo autor.

Tabela 13 – Estatísticas de item total do fator 1

	Correlação de item total corrigida	Alfa de Cronbach se o item for excluído
v20 - O PPDT contribuiu para melhorar a relação entre professores e estudantes	,687	,912
v21 - O PPDT contribuiu para melhorar a relação entre estudantes e estudantes	,708	,910
v22 - O PPDT contribuiu para melhorar a relação entre professores e gestores	,774	,905
v23 - O PPDT contribuiu para melhorar a relação entre professores e professores	,754	,906
v24 - O PPDT contribuiu para melhorar a relação entre estudantes e gestores	,757	,906
v25 - O PPDT contribuiu para melhorar a relação entre estudantes e funcionários	,737	,908
v34 - O PPDT contribuiu para melhorar a relação entre professores e pais	,684	,912
v35 - O PPDT contribuiu para melhorar a relação entre gestores e pais	,738	,908

Fonte: elaborado pelo autor.

Tabela 14 – Estatísticas de confiabilidade do fator 2

Alfa de Cronbach	N de itens
,901	13

Fonte: elaborado pelo autor.

Tabela 15 – Estatísticas do item do fator 2

	Média	Desvio Padrão	
v9 - O PPDT contribuiu para que os professores não colocassem os alunos para fora de sala por qualquer motivo	,83	,964	281
v10 - O PPDT contribuiu para que os professores ouvissem a opinião dos alunos nas aulas	,21	,896	281
v11 - O PPDT conscientizou os professores para que esclareçam as dúvidas dos alunos	,36	,816	281
v12 - O PPDT ajudou os alunos a aprenderem a matéria que o professor ensina	,12	,908	281
v13 - O PPDT incentivou os professores a ensinarem a matéria de forma a motivar o estudante a se interessar por ela	,01	,918	281
v14 - O PPDT estimulou os professores a não só darem atenção aos alunos com boas notas	,93	,035	281
v15 - O PPDT incentivou os professores a explicarem a matéria até que todos entendam	,16	,887	281
v16 - O PPDT incentivou os professores a acreditarem que toda a turma pode aprender	,36	,803	281
v19 - O PPDT incentivou que os professores utilizassem recursos como computador, internet e vídeo na aula como forma de interação com os alunos	,02	,990	281
v26 - O PPDT incentivou os professores a passarem mais dever		,	

de casa	,69	988	281
v27 - O PPDT incentivou os professores a corrigirem o dever de casa	,88	,984	281
v28 - O PPDT incentivou os professores a relacionarem os conteúdos entre as diversas disciplinas	,96	,953	281
v29 - O PPDT incentivou os professores a utilizarem insrumentos variados de avaliação da aprendizagem	,95	,952	281

Fonte: elaborado pelo autor.

Tabela 16 – Estatísticas de item total do fator 2

	Correlação de item total corrigida	Alfa de Cronbach se o item for excluído
v9 - O PPDT contribuiu para que os professores não colocassem os alunos para fora de sala por qualquer motivo	,486	,899
v10 - O PPDT contribuiu para que os professores ouvissem a opinião dos alunos nas aulas	,615	,893
v11 - O PPDT conscientizou os professores para que esclareçam as dúvidas dos alunos	,655	,892
v12 - O PPDT ajudou os alunos a aprenderem a matéria que o professor ensina	,586	,894
v13 - O PPDT incentivou os professores a ensinarem a matéria de forma a motivar o estudante a se interessar por ela	,671	,891
v14 - O PPDT estimulou os professores a não só	,537	,897

darem atenção aos alunos com boas notas		
v15 - O PPDT incentivou os professores a explicarem a matéria até que todos entendam	,663	,891
v16 - O PPDT incentivou os professores a acreditarem que toda a turma pode aprender	,629	,893
v19 - O PPDT incentivou que os professores utilizassem recursos como computador, internet e vídeo na aula como forma de interação com os alunos	,576	,895
v26 - O PPDT incentivou os professores a passarem mais dever de casa	,529	,897
v27 - O PPDT incentivou os professores a corrigirem o dever de casa	,656	,891
v28 - O PPDT incentivou os professores a relacionarem os conteúdos entre as diversas disciplinas	,682	,890
v29 - O PPDT incentivou os professores a utilizarem insrumentos variados de avaliação da aprendizagem	,648	,892

Fonte: elaborado pelo autor.

Tabela 17 – Estatísticas de confiabilidade do fator 3

Alfa de Cronbach	N de itens
,786	4

Fonte: elaborado pelo autor.

Tabela 18 – Estatísticas do item do fator 3

	Média	Desvio Padrão	
v17 - O PPDT estimulou os alunos a capricharem na hora de fazer os seus trabalhos	,35	,810	281
v18 - O PPDT contribuiu para que os alunos percebessem as aulas como interessantes e animadas	,02	,922	281
v36 - O PPDT conscientizou os alunos a gostarem mais de ler	,99	,014	281
v37 - O PPDT conscientizou os alunos a utilizarem a biblioteca da escola com mais frequência	,74	,014	281

Fonte: elaborado pelo autor.

Tabela 19 – Estatísticas de item total do fator 3

	Correlação de item total corrigida	Alfa de Cronbach se o item for excluído
v17 - O PPDT estimulou os alunos a capricharem na hora de fazer os seus trabalhos	,503	,777
v18 - O PPDT contribuiu para que os alunos percebessem as aulas como interessantes e animadas	,597	,733
v36 - O PPDT conscientizou os alunos a gostarem mais de ler	,637	,711

v37 - O PPDT conscientizou os alunos a utilizarem a biblioteca da escola com mais frequência	,648	,705

Fonte: elaborado pelo autor.

Tabela 20 – Estatísticas de confiabilidade do fator 4

Alfa de Cronbach	N de itens
,898	5

Fonte: elaborado pelo autor.

Tabela 21 – Estatísticas do item do fator 4

	Média	Desvio Padrão	
v30 - O PPDT estimulou os alunos a acreditarem que eles podem terminar o ensino médio	,62	707	281
v31 - O PPDT estimulou os alunos a acreditarem que eles podem cursar uma faculdade	,64	702	281
v32 - O PPDT estimulou os alunos a ingressarem no ensino profissional	,53	767	281
v33 - O PPDT estimulou os alunos a acreditarem que eles podem ter boas oportunidades no mercado de trabalho	,59	711	281
v38 - O PPDT estimulou os alunos a serem cidadãos conscientes	,58	741	281

Fonte: elaborado pelo autor.

Tabela 22 – Estatísticas de item total do fator 4

	Correlação de item total corrigida	Alfa de Cronbach se o item for excluído
v30 - O PPDT estimulou os alunos a acreditarem que eles podem terminar o ensino médio	,778	,869
v31 - O PPDT estimulou os alunos a acreditarem que eles podem cursar uma faculdade	,805	,863
v32 - O PPDT estimulou os alunos a ingressarem no ensino profissional	,765	,872
v33 - O PPDT estimulou os alunos a acreditarem que eles podem ter boas oportunidades no mercado de trabalho	,749	,875
v38 - O PPDT estimulou os alunos a serem cidadãos conscientes	,646	,898

Fonte: elaborado pelo autor.

Tabela 23 – Estatísticas de confiabilidade do fator 5

Alfa de Cronbach	N de itens
,856	5

Fonte: elaborado pelo autor.

Tabela 24 – Estatísticas do item do fator 5

	Média	Desvio Padrão	
v1 - O PPDT estimulou s alunos a participar de atividades interessantes na escola	,27	831	281
v2 - O PPDT contribuiu para os alunos percebessem vale a pena estudar nesta escola	,32	811	281
v3 - O PPDT ajudou os alunos a perceberem que eles estão sempre a aprender coisas novas nesta escola	,35	790	281
v4 - O PPDT fez com que os alunos se sentissem bem cuidados nesta escola	,17	874	281
v5 - O PPDT fez com que os alunos se sentissem valorizados nesta escola	,17	872	281

Fonte: elaborado pelo autor.

Tabela 25 – Estatísticas de item total do fator 5

	Correlação de item total corrigida	Alfa de Cronbach se o item for excluído
v1 - O PPDT estimulou s alunos a participar de atividades interessantes na escola	,625	,838
v2 - O PPDT contribuiu para os alunos percebessem vale a pena estudar nesta escola	,685	,823
v3 - O PPDT ajudou os alunos a perceberem que eles estão sempre a aprender coisas novas nesta escola	,662	,829

v4 - O PPDT fez com que os alunos se sentissem bem cuidados nesta escola	,696	,820
v5 - O PPDT fez com que os alunos se sentissem valorizados nesta escola	,688	,822

Fonte: elaborado pelo autor.

Tabela 26 – Estatísticas de confiabilidade do fator 6

Alfa de Cronbach	N de itens
,711	3

Fonte: elaborado pelo autor.

Tabela 27 – Estatísticas do item do fator 6

	Média	Desvio Padrão	N
v6 - O PPDT conscientizou os alunos para que não fiquem do lado de fora da sala de aula fazendo barulho	2,48	,797	1281
v7 - O PPDT ajudou a resolver brigas na escola com a colaboração da direção	2,25	,894	1281
v8 - O PPDT concientizou os alunos a fazerem silêncio depois que o professor entra em sala	2,45	,760	1281

Fonte: elaborado pelo autor.

Tabela 28 – Estatísticas de item total do fator 6

	Correlação de item total corrigida	Alfa de Cronbach se o item for excluído
v6 - O PPDT conscientizou os alunos para que não fiquem do lado de fora da sala de aula fazendo barulho	,552	,595
v7 - O PPDT ajudou a resolver brigas na escola com a colaboração da direção	,488	,684
v8 - O PPDT concientizou os alunos a fazerem silêncio depois que o professor entra em sala	,560	,591

Fonte: elaborado pelo autor.

Tabela 29 – Estatísticas descritiva da escala e dos 6 fatores

			Estatística
Nota_total - Nota na escala de atitudes dos alunos - Escala [0 ; 10]	Média		,339
	95% Intervalo de Confiança para Média	Limite inferior	,235
		Limite superior	,442
	Mediana		,719
	Variância		,542
	Desvio Padrão		,8820
	Mínimo		0

	Máximo		0,0
	Amplitude		0,0
	Amplitude interquartil		,5
	Assimetria		1,026
	Curtose		,107
Nota_fator1 - O PPDT contribuiu para melhorar o clima escolar - Itens 20,21,22,23,24,25,34,35- Escala [0 ; 10]	Média		,357
	95% Intervalo de Confiança para Média	Limite inferior	,227
		Limite superior	,487
	Mediana		,500
	Variância		,625
	Desvio Padrão		,3717
	Mínimo		0
	Máximo		0,0
	Amplitude		0,0
	Amplitude interquartil		

			,3
	Assimetria		,967
	Curtose		602
Nota_fator2 - O PPDT contribuiu para melhorar as práticas docentes - Itens 9,10,11,12,13,14,15,16, 19,26,27,28,29 - Escala [0 ; 10]	Média		,187
	95% Intervalo de Confiança para Média	Limite inferior	,079
		Limite superior	,295
	Mediana		,410
	Variância		,862
	Desvio Padrão		,9652
	Mínimo		0
	Máximo		,2
	Amplitude		,2
	Amplitude interquartil		,8
	Assimetria		,686
	Curtose		169

Escore_fator3 - O PPDT contribuiu para melhorar a aprendizagem dos alunos - Itens 17,18,36,37 - Escala [0 ; 12]	Média		,09
	95% Intervalo de Confiança para Média	Limite inferior	,93
		Limite superior	,26
	Mediana		,00
	Variância		,683
	Desvio Padrão		,947
	Mínimo		
	Máximo		2
	Amplitude		2
	Amplitude interquartil		
	Assimetria		,631
	Curtose		,193
Nota_fator4 - O PPDT contribuiu para a valorização dos alunos - Itens 30,31,32,33,38 - Escala [0 ; 10]	Média		,636
	95% Intervalo de Confiança para Média	Limite inferior	,525
		Limite superior	,748
	Mediana		

			,333
	Variância		,157
	Desvio Padrão		,0388
	Mínimo		0
	Máximo		0,0
	Amplitude		0,0
	Amplitude interquartil		,0
	Assimetria		2,010
	Curtose		,323
Nota_fator5 - O PPDT contribuiu para melhorar a motivação e a autoestima dos alunos - Itens 1,2,3,4,5 - Escala [0 ; 10]	Média		,520
	95% Intervalo de Confiança para Média	Limite inferior	,398
		Limite superior	,642
	Mediana		,000
	Variância		,937
	Desvio Padrão		,2219

	Mínimo		0
	Máximo		0,0
	Amplitude		0,0
	Amplitude interquartil		,7
	Assimetria		1,152
	Curtose		,253
Nota_fator6 - O PPDT contribuiu para melhorar a disciplina escolar - Itens 6,7,8 - Escala [0 ; 10]	Média		,982
	95% Intervalo de Confiança para Média	Limite inferior	,862
		Limite superior	,101
	Mediana		,889
	Variância		,728
	Desvio Padrão		,1744
	Mínimo		0
	Máximo		0,0
	Amplitude		

		0,0
	Amplitude interquartil	,3
	Assimetria	1,247
	Curtose	,422

Fonte: elaborado pelo autor.

Tabela 30 – Estatísticas de normalidade

	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	Estatística	l	ig.	Estatística	l	ig.
Nota_total - Nota na escala de atitudes dos alunos - Escala [0 ; 10]	085	281	000	933	281	000
Nota_fator1 - O PPDT contribuiu para melhorar o clima escolar - Itens 20,21,22,23,24,25,34,35- Escala [0 ; 10]	133	281	000	905	281	000
Nota_fator2 - O PPDT contribuiu para melhorar as práticas docentes - Itens 9,10,11,12,13,14,15,16, 19,26,27,28,29 - Escala [0 ; 10]	088	281	000	961	281	000
Escore_fator3 - O PPDT contribuiu para melhorar a aprendizagem dos alunos - Itens 17,18,36,37 - Escala [0 ; 12]	118	281	000	940	281	000
Nota_fator4 - O PPDT contribuiu para a valorização dos alunos - Itens 30,31,32,33,38 - Escala [0 ; 10]	267	281	000	710	281	000
Nota_fator5 - O PPDT contribuiu para						

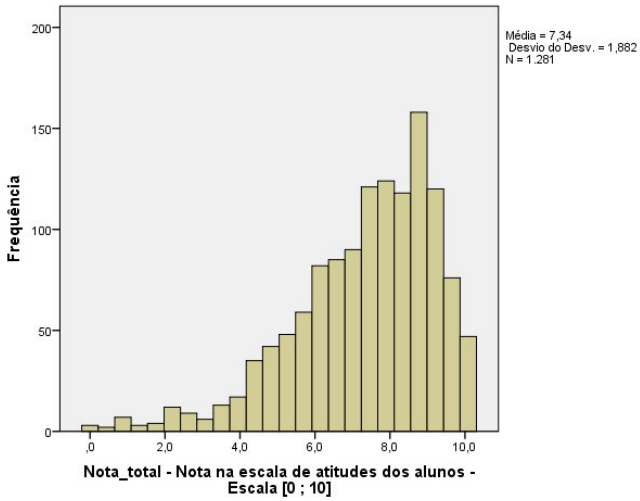
melhorar a motivação e a autoestima dos alunos - Itens 1,2,3,4,5 - Escala [0 ; 10]	141	281	000	892	281	000
Nota_fator6 - O PPDT contribuiu para melhorar a disciplina escolar - Itens 6,7,8 - Escala [0 ; 10]	202	281	000	843	281	000

a. Correlação de Significância de Lilliefors

Fonte: elaborado pelo autor.

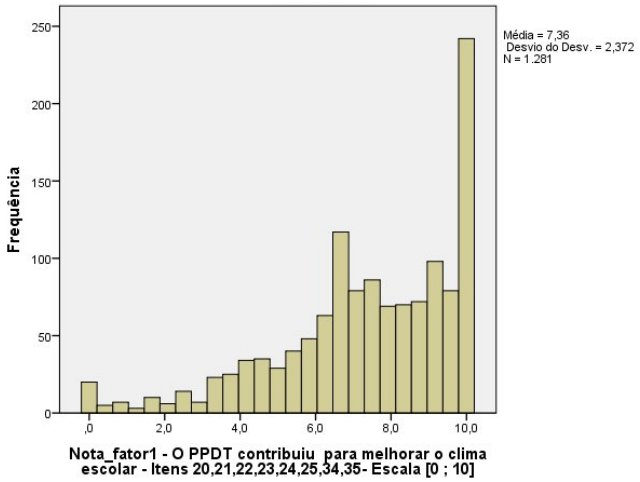
APÊNDICE D – HISTOGRAMAS DE NÃO NORMALIDADE DA ESCALA E DOS 6 FATORES

Figura 2 – Histograma Nota_total [0 ; 10]



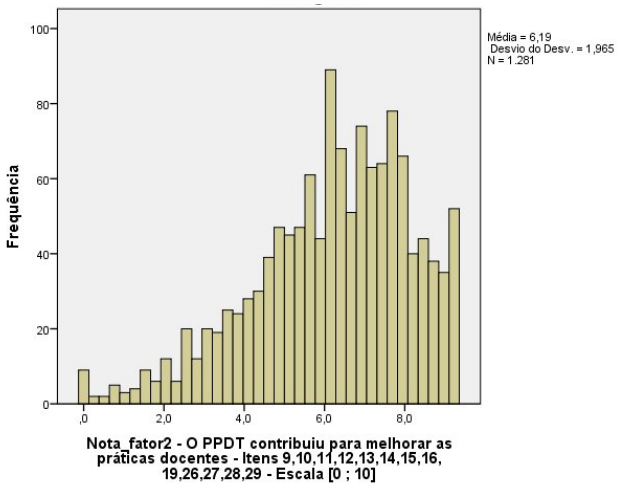
Fonte: elaborado pelo autor.

Figura 3 – Histograma Nota_fator1



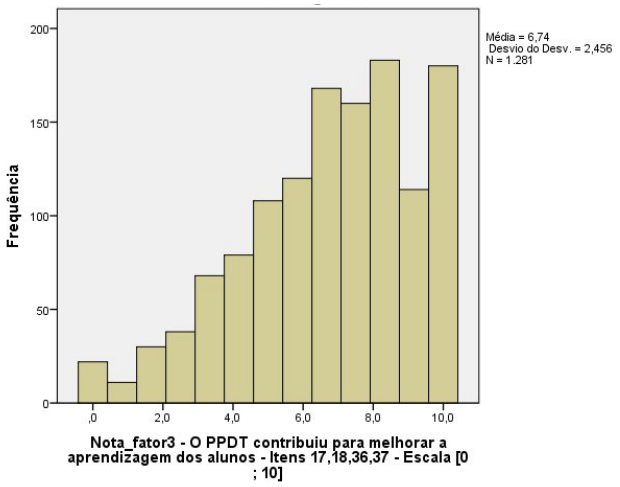
Fonte: elaborado pelo autor.

Figura 4 – Histograma Nota_fator2



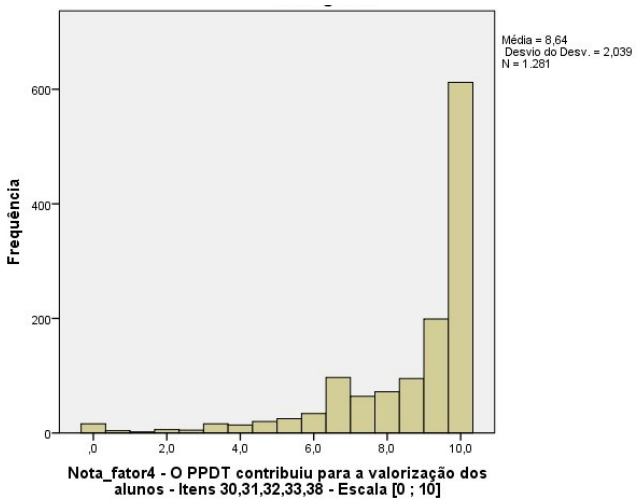
Fonte: elaborado pelo autor.

Figura 5 – Histograma Nota_fator3



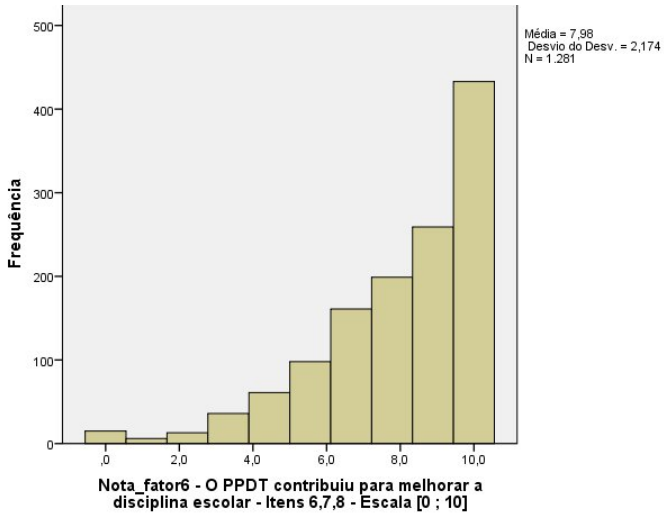
Fonte: elaborado pelo autor.

Figura 6 – Histograma Nota_fator4



Fonte: elaborado pelo autor.

Figura 7 – Histograma Nota_fator6



Fonte: elaborado pelo autor.

APÊNDICE E – REGRESSÃO LINEAR MULTIPLA (RLM)

Tabela 31 – Os 6 fatores que foram introduzidas na RLM

Variáveis Inseridas/Removidas[a]			
Modelo	Variáveis inseridas	Variáveis removidas	Método
1	Nota_fator2 - O PPDT contribuiu para melhorar as práticas docentes - Itens 9,10,11,12,13,14,15,16, 19,26,27,28,29 - Escala [0 ; 10]	.	Stepwise (Critérios: Probabilidade de F a ser inserido <= ,050, Probabilidade de F a ser removido >= ,100).
2	Nota_fator1 - O PPDT contribuiu para melhorar o clima escolar - Itens 20,21,22,23,24,25,34,35- Escala [0 ; 10]	.	Stepwise (Critérios: Probabilidade de F a ser inserido <= ,050, Probabilidade de F a ser removido >= ,100).
3	Escore_fator5 - O PPDT contribuiu para melhorar a motivação e a autoestima dos alunos - Itens 1,2,3,4,5 - Escala [0 ; 15]	.	Stepwise (Critérios: Probabilidade de F a ser inserido <= ,050, Probabilidade de F a ser removido >= ,100).
4	Nota_fator4 - O PPDT contribuiu para a valorização dos alunos - Itens 30,31,32,33,38 - Escala [0 ; 10]	.	Stepwise (Critérios: Probabilidade de F a ser inserido <= ,050, Probabilidade de F a ser removido >= ,100).
5	Nota_fator3 - O PPDT contribuiu para	·	Stepwise (Critérios:

	melhorar a aprendizagem dos alunos - Itens 17,18,36,37 - Escala [0 ; 10]		Probabilidade de F a ser inserido <= ,050, Probabilidade de F a ser removido >= ,100).
6	Escore_fator6 - O PPDT contribuiu para melhorar a disciplina escolar - Itens 6,7,8 Escala [0 ; 9]	.	Stepwise (Critérios: Probabilidade de F a ser inserido <= ,050, Probabilidade de F a ser removido >= ,100).

a. Variável Dependente: Nota_total - Nota na escala de atitudes dos alunos - Escala [0 ; 10]

Fonte: elaborado pelo autor.

Tabela 32 – Explicação geral da RLM

Sumarização do modelo[g]

Modelo	R	R quadrado	R quadrado ajustado	Erro padrão da estimativa	Durbin-Watson
6	1,000[f]	,999	,999	,0530	1,971

f. Preditores: (Constante), Nota_fator2 - O PPDT contribuiu para melhorar as práticas docentes - Itens 9,10,11,12,13,14,15,16, 19,26,27,28,29 - Escala [0 ; 10], Nota_fator1 - O PPDT contribuiu para melhorar o clima escolar - Itens 20,21,22,23,24,25,34,35- Escala [0 ; 10], Escore_fator5 - O PPDT contribuiu para melhorar a motivação e a autoestima dos alunos - Itens 1,2,3,4,5 - Escala [0 ; 15], Nota_fator4 - O PPDT contribuiu para a valorização dos alunos - Itens 30,31,32,33,38 - Escala

[0 ; 10], Nota_fator3 - O PPDT contribuiu para melhorar a aprendizagem dos alunos - Itens 17,18,36,37 - Escala [0 ; 10], Escore_fator6 - O PPDT contribuiu para melhorar a disciplina escolar - Itens 6,7,8 Escala [0 ; 9]

g. Variável Dependente: Nota_total - Nota na escala de atitudes dos alunos - Escala [0 ; 10]

Fonte: elaborado pelo autor.

Tabela 33 – Significância da RLM para os 6 fatores

ANOVA[a]

Modelo		Soma dos Quadrados	Gl	Quadrado Médio	F	Sig.
6	Regressão	4530,152	6	755,025	268965,779	,000[g]
	Resíduo	3,576	1274	,003		
	Total	4533,728	1280			

a. Variável Dependente: Nota_total - Nota na escala de atitudes dos alunos - Escala [0 ; 10]

g. Preditores: (Constante), Nota_fator2 - O PPDT contribuiu para melhorar as práticas docentes - Itens 9,10,11,12,13,14,15,16, 19,26,27,28,29 - Escala [0 ; 10], Nota_fator1 - O PPDT contribuiu para melhorar o clima escolar - Itens 20,21,22,23,24,25,34,35- Escala [0 ; 10], Escore_fator5 - O PPDT contribuiu para melhorar a motivação e a autoestima dos alunos - Itens 1,2,3,4,5 - Escala [0 ; 15], Nota_fator4 - O PPDT contribuiu para a valorização dos alunos - Itens

30,31,32,33,38 - Escala [0 ; 10], Nota_fator3 - O PPDT contribuiu para melhorar a aprendizagem dos alunos - Itens 17,18,36,37 - Escala [0 ; 10], Escore_fator6 - O PPDT contribuiu para melhorar a disciplina escolar - Itens 6,7,8 Escala [0 ; 9]

Fonte: elaborado pelo autor.

Tabela 34 – Coeficientes dos 6 fatores na RLM

Coeficientes[a]

Modelo		Coeficientes não padronizados		Coeficientes padronizados	t	Sig.	Estatísticas de colinearidade	
		B	Erro Padrão	Beta			Tolerância	VIF
6	(Constante)	,039	,007		5,486	,000		
	Nota_fator2 - O PPDT contribuiu para melhorar as práticas docentes - Itens 9,10,11,12,13,14,15,16, 19,26,27,28,29 - Escala [0 ; 10]	,355	,001	,371	268,163	,000	,324	3,089
	Nota_fator1 - O PPDT contribuiu para melhorar o clima escolar - Itens 20,21,22,23,24,25,34,35- Escala [0 ; 10]	,217	,001	,273	187,540	,000	,291	3,434
	Escore_fator5 - O PPDT contribuiu para melhorar a motivação e a autoestima dos alunos - Itens	,088	,001	,157	136,476	,000	,470	2,129

1,2,3,4,5 - Escala [0 ; 15]							
Nota_fator4 - O PPDT contribuiu para a valorização dos alunos - Itens 30,31,32,33,38 - Escala [0 ; 10]	,135	,001	,146	126,242	,000	,462	2,165
Nota_fator3 - O PPDT contribuiu para melhorar a aprendizagem dos alunos - Itens 17,18,36,37 - Escala [0 ; 10]	,106	,001	,138	112,211	,000	,408	2,451
Escore_fator6 - O PPDT contribuiu para melhorar a disciplina escolar - Itens 6,7,8 Escala [0 ; 9]	,088	,001	,091	89,546	,000	,599	1,668

a. Variável Dependente: Nota_total - Nota na escala de atitudes dos alunos - Escala [0 ; 10]

Fonte: elaborado pelo autor.

Tabela 35 – Estatística de resíduos dos 6 fatores da RLM

Estatísticas de resíduos[a]

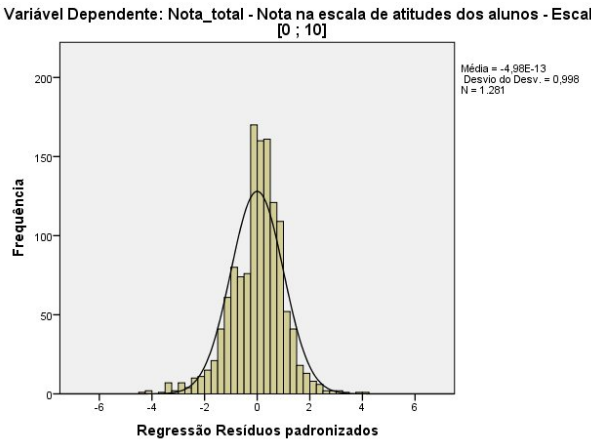
	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão	N
Valor predito	,039	10,010	7,339	1,8813	1281
Valor Predito Padrão	-3,880	1,420	,000	1,000	1281
Erro padrão do valor predito	,002	,011	,004	,001	1281
Valor predito ajustado	,039	10,010	7,339	1,8813	1281
Resíduo	-,2325	,2179	,0000	,0529	1281

Resíduo Padrão	-4,388	4,112	,000	,998	1281
Resíduo studentizado	-4,413	4,168	,000	1,002	1281
Resíduo Excluído	-,2351	,2239	,0000	,0533	1281
Resíduo Studentizado Excluído	-4,445	4,195	,000	1,003	1281
Mahal. Distância	,205	56,043	5,995	6,179	1281
Distância de Cook	,000	,068	,001	,004	1281
Valor Centralizado de Alavancagem	,000	,044	,005	,005	1281

a. Variável Dependente: Nota_total - Nota na escala de atitudes dos alunos - Escala [0 ; 10]

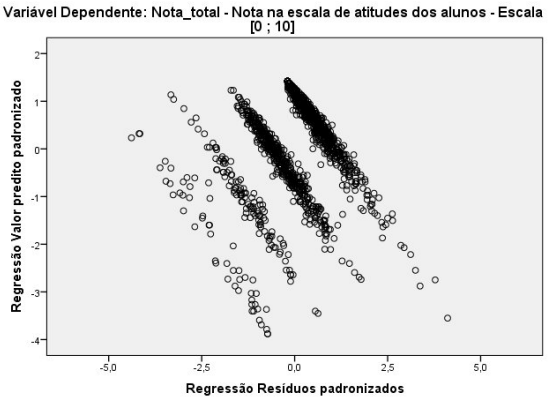
Fonte: elaborado pelo autor.

Figura 8 – Histograma de normalidade dos resíduos



Fonte: elaborado pelo autor.

Figura 9 – Diagrama de probabilidade normal dos resíduos



Fonte: elaborado pelo autor.