

**COM A PALAVRA, O PROFESSOR DIRETOR DE TURMA: PERCEPÇÕES
DOCENTES ACERCA DAS RECONTEXTUALIZAÇÕES DA POLÍTICA**

**CON LA PALABRA, EL DOCENTE DIRECTOR DE CLASE: PERCEPCIONES DE LOS
DOCENTES SOBRE LAS RECONTEXTUALIZACIONES DE LA POLÍTICA**

**NOW LET'S HEAR FROM THE TEACHER DIRECTOR OF CLASS: TEACHING
PERCEPTIONS REGARDING POLICIES RECONTEXTUALIZATION**

Brena Kesia Costa PEREIRA¹
Maria Kélia da SILVA²
Fátima Maria Nobre LOPES³

RESUMO: Este artigo busca analisar as recontextualizações do Professor Diretor de Turma (PDT), a fim de compreender quais os interesses, as demandas, os incômodos e os atrativos em relação à adoção do Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT) na sua carga horária profissional. Partindo do método dialético, utilizamos como instrumento desta pesquisa entrevistas com roteiro semiestruturado. Desse modo, a opinião dos professores participantes do supracitado Projeto é utilizada como recurso para entender como a recontextualização é desenvolvida na prática dos docentes e suas relações com o contexto da instituição em que está inserida. Em nossas considerações finais compreendemos que os entrevistados perceberam que conhecer a razão que reverbera em ações das quais não condizem com o comportamento esperado socialmente não são suficientes para trazer resultados positivos. Portanto, é possível afirmar que os PDT fazem mais do que propõe a política do respectivo Projeto, na tentativa de ajudar os seus alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Política de projeto diretor de turma. Recontextualização. Professor diretor de turma.

RESUMEN: Este artículo busca analizar las recontextualizaciones del Profesor Director de Clase (PDT), con el fin de comprender los intereses, demandas, inconvenientes y atractivos en relación a la adopción del Profesor Director de Clase Proyecto (PPDT) en su carga de trabajo profesional. Partiendo del método dialéctico, utilizamos como instrumento de esta investigación la entrevista con guión semiestruturado. De esta forma, se utiliza como recurso la opinión de los docentes participantes del mencionado Proyecto para comprender cómo se desarrolla la recontextualización en la práctica docente y su relación con el contexto de la institución en la que se inserta. En nuestras consideraciones finales, entendemos que los

¹ Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Mossoró – RN – Brasil. Mestra em Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7702-7699>. E-mail: brenacostap@gmail.com

² Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza – CE – Brasil. Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação. Bolsista FUNCAP. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4935-4075>. E-mail: marykellya@hotmail.com

³ Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza – CE – Brasil. Professora da Graduação e Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação. Doutora em Educação (UFC). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4602-2443>. E-mail: fatimanobreufc@gmail.com

entrevistados se dieron cuenta de que conocer la razón que repercute en las acciones que no se corresponden con el comportamiento socialmente esperado no es suficiente para traer resultados positivos. Por lo tanto, es posible afirmar que los PDT hacen más de lo que propone la política del Proyecto respectivo, en un intento de ayudar a sus estudiantes.

PALABRAS CLAVE: *Política de proyecto del director de clase. Recontextualización. Profesor director de clase.*

ABSTRACT: *This study aims at analyzing recontextualizations regarding the Teacher Directors of Class (PDT), seeking to understand what the interests, demand, challenges, and benefits are of adopting the Teacher Director of Class Project (PPDT). Starting from the dialectical method, we used as an instrument of this research interviews with a semi-structured script. Thereby, In this study, the opinions of the teachers participating in the aforementioned Project are also used as a resource to understand how recontextualization is developed in these documents and its relationship with the institutions' contexts. In our closing remarks, we understood that the interviewees were able to perceive that knowing the reason for the actions that do not match the expected social behavior is not enough to bring positive results. For this reason, it is possible to note that PDTs do more than what is proposed by the policy of the respective Project in order to help their students.*

KEYWORDS: *Director of class project policy. Recontextualization. Teacher director of class project.*

Introdução

Nos espaços escolares, interações e acomodações entre as políticas obrigatórias, as histórias institucionais e os compromissos educacionais coexistem de maneira independente, mas se hibridizam quando se leva em conta os contextos institucionais e a atuação do professor. Assim, poucas políticas chegam totalmente formadas e os processos de atuação dessas políticas também envolvem tarefas específicas, empréstimos, reordenação, deslocamento, adequação e reinvenção. Tais políticas são, às vezes, mal pensadas e/ou mal escritas e são ‘reescritas’ ou ‘reajustadas’ e, conforme os objetivos do governo, se alteram ou seguem em frente.

Portanto, a interpretação dessas políticas é, por vezes, de suma importância, tendo em vista que “a responsabilidade de dar sentido à política recai sobre as escolas [...]. Trabalho com política é, muitas vezes, um processo fragmentado de ‘consertar’ problemas” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 20-21). Docentes tentam, na medida do possível, obedecer às normas que lhes são impostas. O fato é que em algumas escolas não é possível executar a ‘implementação’ tal qual está nos documentos oficiais das políticas e, menos ainda, conseguir obter os mesmos resultados que outras escolas conseguem.

Algumas etapas de execução das políticas que estamos nos referindo, nos parecem tão óbvias para quem a executa adequar. No entanto parece não ter a mesma lógica para quem as elaboraram inicialmente. Desta forma, o professor, de tanto reinterpretar a política, traz para a sua turma outra versão, traduzida a partir do que ele conhece sobre os seus alunos e sobre o que eles têm vivenciado no contexto da prática.

Tomando essas considerações, neste artigo, objetivamos analisar as recontextualizações do Professor Diretor de Turma (PDT), tentando perceber quais os interesses, as demandas, os incômodos e os atrativos em relação à adoção do Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT) na sua carga horária profissional. Para além das recontextualizações, também abordamos em nossas análises os retornos obtidos pelos docentes entrevistados com a execução da política a partir de adaptações feitas por eles e pelos alunos, reverberando no contexto da prática, criando, assim, recontextualizações para o PPDT.

As entrevistas foram realizadas com 9 (nove) docentes que até então atuavam como Professores Diretores de Turma. Utilizamos roteiro com perguntas semiestruturadas feitas a cada um dos entrevistados individualmente e em momentos distintos. Assim, como forma de preservar a identidade desses professores, utilizamos a letra P seguida de um número (P1, P2...) para identificá-los em suas falas.

Recontextualizações do professor diretor de turma

Nesta seção, abordamos como o PDT recontextualiza a política do Projeto Professor Diretor de Turma na execução das atividades dos alunos. As situações descritas pelos professores entrevistados se referem, principalmente, a experiências marcantes para eles e perpassam desde o processo de preencher a ficha individual com informações da turma até se tornarem referência de profissional capaz de mudar a história de vida de um aluno.

De forma geral, as percepções que os docentes têm sobre o que é o PPDT já ultrapassam os conceitos formais e estruturais dos documentos oficiais e se hibridizam às suas práticas e vivências. Portanto, quando indagamos o que era o PPDT, as respostas já vinham atreladas às experiências dos professores no processo de execução da política em pauta.

Durante todas as nossas perguntas percebemos nas falas dos entrevistados que as formas de execução da política são vistas e feitas de maneira diferente por eles, de maneira que a recontextualização é tema recorrente. Assim, “a recontextualização se desenvolve em decorrência da circulação de discursos e textos de um contexto a outro, nessa tenção entre

novas possibilidades de leitura e manutenção de limites discursivos” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 248).

Os PDT acreditam que “por mais que não se consiga mostrar resultados em todas as notas dos alunos, há respostas incríveis na vida de cada um deles” (P1), revelando que amostras quantitativas não conseguem mensurar as mudanças que os PDT veem acontecer no cotidiano da prática. O vínculo criado possibilita conhecer melhor o aluno, portanto, na maioria dos casos, o PDT sabe o que funciona e o que não funciona para a sua turma. Dessa forma, cada aula de uma das abordagens do PPDT chamada de “Formação Cidadã” ganha uma nova tradução por cada PDT, reinterpretando a partir do contexto da sua turma. Disse um dos pesquisados:

Eu tento seguir os documentos do PPDT, mas eu considero ali apenas como um modelo. Como cada turma reage de um jeito diferente, como a minha turma reage de jeito diferente, eu tenho que adaptar aquele contexto para a minha turma. Então, isso já cobra mais de mim, porque uma coisa sou eu pegar aquele documento e seguir do jeito que está lá, só que eu sempre tento fazer com que aquele momento impacte da maior forma a minha turma, então tenho que ‘redigir’, ‘melhorar’ aquele documento de novo, porque ele é feito de maneira geral para se adequar a todas as escolas, mas toda escola tem uma realidade diferente, e a minha também tem, então eu tenho que tentar adequar para se tornar mais atrativo aos meus alunos (P1).

O PPDT parece ser visto com bons olhos por todos os atores envolvidos, mas poucos profissionais querem a responsabilidade de ser um PDT. A falta de estrutura escolar que suporte a execução adequada da política do PPDT é sempre mencionada nas entrevistas. O suporte não adequado acarreta problemas na maior preocupação dos PDT quanto em relação à política: o tempo.

O que acontece dentro de uma escola, em termos de como as políticas são interpretadas e colocadas em ação, será mediado por fatores institucionais. Escolas em contextos diferentes terão diferentes capacidades, potencialidades e limites. Estes constituem um contexto material de interpretação e criam diferentes possibilidades práticas e restrições para a atuação de políticas (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 23).

O P5 reforça que alguns dos atrasos declarados aqui pelos PDT têm ocorrido também por situações de falta de estrutura, pois “os computadores e a internet não ajudam, por isso uma tarefa que era para ser realizada em 1 (uma) aula, nós levamos 2 (dois) ou até 3 (meses) para fazer” (P5). A maneira que o P9 encontrou para adequar os documentos que devem ser preenchidos pelos alunos online – e que não acontecem, segundo os PDT, por conta da precariedade dos computadores e da falta de internet estável – foi imprimir cópias do modelo

do instrumental, pedir para que eles respondam no papel e repassar as respostas para o sistema quando chega a casa. Logo, para isso, o P9 utiliza seu próprio computador, sua própria conexão de internet e seu tempo de lazer.

Há um forte sentido de estar [...] sobrecarregado, trabalham contra uma consideração sistemática de contradições, embora estas são, por vezes, observadas de passagem. Algumas vezes parece que os professores não - fazem política - a política os faz. [...]. O grande número e diversidade de políticas em jogo, definidas em relação às exigências de rotina do dia de trabalho, trabalha de encontro [...] às habilidades de mediação entre a experiência profissional e a teoria educacional (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 136-137).

Não fugir totalmente do que propõe os documentos oficiais das políticas é sempre algo prezado pelos professores, no entanto, com as contradições enfrentadas pelo contexto dos alunos, a reinterpretação é feita pela experiência adquirida com o convívio. O P1 acredita que essas adequações ao contexto são necessárias porque “os alunos percebem as aulas de Formação Cidadã como algo que foge às aulas tradicionais, então se eu chego nesta aula com uma metodologia tradicional, eles só vão achar mais do mesmo” (P1).

Com as entrevistas, foi possível perceber que as recontextualizações também acontecem perpassando o processo de motivar os alunos a comparecerem às aulas de Formação Cidadã, de obter o maior índice possível de participação da turma nas atividades propostas e, quando mesmo assim eles ainda não estão participando, vão até perceber o porquê da resistência.

Percebemos que os PDT que se conhecem ajudam uns aos outros compartilhando de ideias que deram certo. Essas ideias normalmente levam em consideração 3 (três) fatores: a motivação, os resultados favoráveis que eles veem nos alunos e a otimização do tempo. Dessa forma, sempre que o PDT inova neste quesito, é motivo para compartilhar o que eles consideram bons resultados nas reuniões entre os PDT, não obstante, essas experiências também foram compartilhadas nas entrevistas.

O P6 afirma que começou a incentivar sua turma a participar das aulas de Formação Cidadã dando como gratificação alguns bombons de chocolate, depois passou a se comunicar com uma de suas irmãs que também se tornou PDT em outra escola para ter mais ideias de como prender a atenção dos alunos com o planejamento de aulas mais divertidas. Nas suas palavras:

Eu ligo para minha irmã perguntando se ela já teve alguma ideia e compartilhando minhas ideias para saber o que ela achou. Às vezes, ela diz que eu só invento atividades que gastam dinheiro (risos), mas o motivo é que

os materiais que eu uso para atrair os alunos não estão disponíveis na escola, eu tenho que comprar. Eu sempre estou recortando, montando alguma coisa, fazendo uma dinâmica, trazendo um chocolate ou um pirulito (risos). Sempre tenho um doce na minha bolsa. Eu também gosto de usar uma música para refletir e trago a letra para eles acompanharem. Eu trago também a questão divina para o debate da empatia, porque eu acho que eles são muito agressivos uns com os outros, então gosto de trabalhar a afetividade. Consigo perceber que, por mais que eles sejam arredios, há momentos em que a gente consegue tocá-los e sensibilizá-los, alguns alunos até choram. Assim, eu consigo observar que aquele aluno está com algum problema, e então, em outro momento, chamo-o para conversar (P6).

Alguns PDT sabiam que seus colegas de trabalho seriam os entrevistados também e, em meio às entrevistas, faziam elogios, citando os feitos dos seus colegas dentro da escola. Algumas das ideias eram copiadas e outras não eram por razões que os impossibilitavam, mas a admiração parecia ser a mesma. O P1 foi o que mais citou exemplos de PDT da sua escola que tinham boas ideias, na opinião dele. Uma delas, ele colocou em prática e funcionou.

O P3 teve uma didática muito legal, rendeu bastante com ele. Ele compartilhou sua experiência em uma reunião. Eu fiz alguns ajustes, adotei a metodologia dele e começou a dar certo. No meu caso, eu comecei a baixar um pouco o nível da matéria explicada no quadro. Eu tentava fazer com que eles rendessem mais, porque eu sabia que eles rendiam, só estavam um pouco acomodados. Então, eu baixo um pouco nível da matéria de explicação geral, passo uma atividade do livro e dou um acompanhamento individual a cada um, passando de carteira por carteira, vendo as dificuldades de cada aluno. Assim eles começaram a render melhor. É mais trabalhoso para mim, mas eu dinamizo melhor o tempo. Essa proximidade dos alunos que eu crio com esta atividade fez com que eles ganhassem mais confiança (P1).

Outro exemplo citado foi o do PDT – nesta pesquisa chamado de P2 – que, para conhecer melhor o contexto dos seus alunos, visita à casa de cada adolescente da sua turma nos finais de semana. Este esforço é algo que o P1 chamou de “louvável”, mas acrescentou que não era possível que todos os PDT fizessem isso, pois, no caso dele, que trabalha de segunda a sexta em duas escolas, o convívio com a família seria prejudicado. Como alternativa para colocar seus afazeres em dia, o P1 prefere trabalhar em casa, perto da família, do que sair “cuidado da família dos outros e esquecendo a minha” (P1). Decisões como essas são feitas pelos PDT com base nas suas realidades contextuais. Cada professor faz suas tarefas de maneiras diferentes levando em consideração o quanto isso pode afetar a sua vida.

Todos os PDT entrevistados trabalham com a utilização de dinâmicas nas suas aulas de Formação Cidadã como ferramenta para motivar os alunos a interagirem mais uns com os outros, de acordo com o tema proposto. Com o advento das dinâmicas, o PDT tenta conhecer mais o aluno e o encorajar a falar sobre possíveis dificuldades. O P6 também percebeu o

fortalecimento do apoio entre os colegas de classe que, diante de uma situação em que um aluno esteja se sentindo triste, seus amigos demonstraram carinho e deram palavras de consolo para tentar confortá-lo.

Algumas vezes, quando o plano de aula que a Secretaria de Educação do Ceará (SEDUC-CE) envia já é composto por uma dinâmica que o PDT acha que não é possível de ser executada ou acha que seus alunos não irão participar, eles também fazem adequações na dinâmica proposta, como no relato a seguir:

Nós tínhamos umas tabelas para cumprir sobre as questões socioemocionais que mediam várias coisas que eles pedem no documento. A meu ver, aquilo ia se tornar insuportável pelo aluno, porque nem todo mundo gosta de falar dos próprios defeitos em público abertamente. Então eu tive que fazer uma dinâmica, uma coisa legal que não estava no documento para tentar fazer com que eles falassem. Então, eu pesquisei na internet o “bordado em folha seca”, que tive que adaptar porque é para ser feito com folha de castanhola, mas não deu certo, então eu peguei folha de papel A4 mesmo. A turma ficou em círculo, eu entreguei as folhas e pedi para que eles escrevessem em uma palavra o que estavam sentindo naquele momento, depois passei uma agulha com linha e cada um tinha que passar a agulha através da sua folha bordando aquela palavra que eles tinham escrito. Mas, como o tempo era pouco, eu pedi só para que eles atravessassem o papel e desse a agulha com a linha para o outro colega até que todos tivessem unidos um ao outro sem romper a linha. Com essa dinâmica eu trabalhei a confiança da turma, a tolerância à frustração do aluno que estava com medo de quebrar a linha e a assertividade no apoio que uns deram aos outros para continuar. E acho que surtiu muito mais efeito do que se eu fosse copiar na lousa (P1).

Até mesmo as dinâmicas selecionadas da internet pelos PDT, por vezes, são recontextualizadas. Esse fato pode ser percebido quando o P1 afirma que a dinâmica que ele trouxe para a sala continha mais etapas, mas ele teve que executar só uma parte porque o tempo disponível para uma aula de Formação Cidadã é de 1 (uma) hora. Mesmo com o tempo restrito, o professor garante que a aula surtiu bons resultados.

O P8 relatou que usa lousa para fazer mapas mentais⁴ sobre o que está sendo estudado na aula de Formação Cidadã. Ele considera os mapas mentais como “uma forma mais rápida

⁴ “Os mapas mentais (termo extraído do inglês *Mind Maps*) surgiram no final da década de 1960 pela mão de Tony Buzan (1974) como resposta ao tempo excessivo necessário para tomar anotações nas aulas pelos métodos tradicionais. [...]. Em termos práticos, um mapa mental é uma ferramenta de planificação e de anotação de informações de forma não linear, ou seja, em forma de teia ou rede. Isto significa que a ideia principal é normalmente colocada no centro e as ideias associadas são descritas apenas com palavras-chave e ilustradas opcionalmente com imagens, ícones e cores variadas. Uma outra analogia usada para descrever o mapa mental é o crescimento estruturado de uma árvore e dos seus ramos. Do centro divergem troncos principais abrindo cada tópico do assunto principal, e de cada um deles, saem ramos menores com tópicos mais específicos ou explicativos. Desenhado desse modo, um mapa mental organiza e hierarquiza os tópicos de um assunto, ao mesmo tempo que sintetiza, fornecendo a visão global, mostra os detalhes e as interligações do assunto e, com a utilização (opcional) de imagens e cores, promove a memorização das informações ao estimular ambos os hemisférios cerebrais” (MARQUES, 2008, p. 35-36).

do aluno aprender, porque são usadas palavras ou expressões que se conectam. O aluno só de ver o mapa já lembra o que foi estudado” (P8). Essa foi uma das estratégias que o P8 encontrou para tentar ser “o mais prático possível” (P8), pois, no tempo de 1 (uma) hora de aula, todo o assunto planejado no instrumental deve ser trabalhado.

O P2 complementa que essas adequações são inevitáveis porque a política do PPDT em si não é formulada de forma a propiciar que as atividades propostas nos manuais sejam trabalhadas com os alunos junto a todas as complexidades que as vidas desses educandos trazem. Todos os instrumentais, aulas e os acompanhamentos do PPDT são feitos, mas o P2 afirma que considera e seleciona algumas atividades para dar mais enfoque com os seus alunos. Os motivos desta seleção são, segundo ele, o tempo, o contexto da escola e maior probabilidade de motivar os alunos.

As experiências para os PDT são marcantes tanto pelo lado positivo, como pelo negativo. Lidar com a frustração de não conseguir ajudar o aluno da forma que o PDT gostaria é rotineiro na execução da política. É como se o PDT e a escola, quando assumem a política a considerassem ou a vissem de forma única e isoladamente, “como se os seus processos e efeitos pudessem ser separados de todo o resto” (BALL MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 23).

Nos primeiros 6 (seis) minutos de entrevista com o P2, ele já havia relatado 2 (dois) acontecimentos diferentes de abuso sexual vivenciado por suas alunas dentro do convívio familiar, e que, ao invés dessas meninas avisarem para seus pais ou responsáveis, procuraram primeiramente seu PDT para que as aconselhassem como reagir diante ao crime do qual foram vítimas.

Na hora eu fiquei gelado, porque na faculdade ninguém ensina a gente como reagir a uma situação dessas. A primeira coisa que eu a aconselhei foi a falar com a mãe. Só que depois que a aluna falou com a mãe e voltou à escola você percebe o grau de destruturação das famílias, não pelo fato da formação da família, mas pelo próprio fato da mentalidade da família, porque a resposta da mãe a ela foi dizer que se isso aconteceu, foi porque a aluna provocou (P2).

O P2 se viu ainda com mais responsabilidades quando, depois de aconselhá-las a conversar com seus pais ou responsáveis sobre o abuso sofrido, as alunas voltaram à escola tendo o professor como a pessoa que as apoiaria a denunciar os crimes e resolvê-los da maneira que a lei ordena.

Situações envolvendo gravidez na adolescência são rotineiras nas escolas pesquisadas. Há mobilizações, principalmente dos PDT, para informar aos alunos sobre métodos

contraceptivos e maneiras de evitar doenças sexualmente transmissíveis. Mesmo que não estejam sendo abordadas nas aulas de Formação Cidadã, pautas como essas são frequentes nas conversas dos PDT com os alunos, pois esses sempre têm dúvidas. Os PDT elaboram palestras e aulas na escola com profissionais da saúde, como forma de reforçar os conhecimentos sobre educação sexual. No entanto, algumas vezes, o próprio PDT tem que assumir esse papel.

Conhecer sobre o que o aluno está passando é um dos passos para ajudar, mas, algumas vezes, isso não é o bastante, principalmente, quando a sugestão de ajuda do PDT vai de encontro ao que a família acredita ser o melhor a se fazer. O P2 afirma que tem medo de se prejudicar algum dia, de “entrar em atrito com pais, que são quem têm o direito de guarda sobre o adolescente” (P2). São em momentos como o dos relatos acima que o professor se vê de mãos atadas ou enfrentando as ordens da família na tentativa de fazer o que acha correto. Como exemplo de atrito com os pais, trazemos o relato do P6:

Certa vez, um aluno pulou o muro da escola. A direção comunicou a ele que um responsável deveria comparecer à escola para que ele pudesse voltar a estudar, porque já era rotineiro ele pular o muro e ir embora da aula sem autorização. Ele me falou que, se fosse assim, iria parar de estudar, porque ninguém viria. E conversando, me falou que a mãe dele era doente e o pai os tinha abandonado. Eu pedi o número do telefone do pai dele e, com muita relutância, ele me deu. Liguei para o pai, expliquei a situação e foi uma longa conversa. Esse pai me tratou muito mal, foi grosseiro, falou que não iria à escola porque já tinha uma família e não se achava mais responsável pelo filho. Eu, com muita calma, fui o convencendo e ele veio à escola. O rapaz voltou a estudar e ele mudou totalmente de comportamento, muito agradecido pelo que eu tinha feito por ele. Quando esse aluno terminou o Ensino Médio, ele me fez uma homenagem dizendo que eu era a responsável por, naquele dia, ele estar se formando. O pai não aceitava o filho porque o menino é homossexual e, depois das nossas conversas, eles se aproximaram mais. Atualmente, esse pai está preso e esse meu ex-aluno é o único parente que vai visitá-lo na cadeia (P6).

Convencer os pais de suas responsabilidades para com os filhos é algo que não pode ser previsto nos documentos oficiais de nenhuma política, mas o PDT assume essa competência a partir do momento que percebe, em casos como o citado acima, que o comportamento inadequado do aluno pode ter sido um gatilho que vem de problemas familiares.

O P2 disse que chegou a extremos como o de estacionar no meio da rua para separar uma briga com ataques físicos, arriscando sua própria vida, disse ele:

Eu brinco, mas o PDT é professor, pai, mãe, avô, avó, psicólogo, juiz de vale-tudo etc. Tanto é há uns 3 (três) anos, um aluno se envolveu em uma

briga por causa de namorada. Parece que o outro rapaz paquerou a namorada dele e ele não gostou. Então, em um dia letivo, ele saiu de casa para a escola trazendo uma faca, daquelas que são bem grandes. Foi naquele momento que eu, quando ia para a escola no meu carro, vi começar essa briga na rua e estacionei. Assim que estacionei, o aluno puxou a faca para ferir o outro aluno e, quando percebi, eu estava no meio dos dois alunos tentando parar a briga. Depois que o momento passou e eu parei para refletir o quão grave foi aquilo que eu fiz. Eu poderia ter me acidentado. E o que seria de mim? No caso da minha esposa, ela não tem família; é filha única e os pais dela faleceram. O que seria da minha esposa? Depois que a gente tira um tempo para pensar nas consequências (P2).

O vínculo sentimental que os PDT conseguem manter com os alunos os faz se preocupar com o bem-estar deles a ponto de, algumas vezes, interferir na sua própria segurança. Mais um exemplo disso foi P6, no exercício do PPDT, desconfiou que alguns alunos estavam usando drogas ilícitas dentro da escola, pois saíam das suas salas de aula constantemente e se escondiam dentro dos banheiros:

Eu sou testemunha, como PDT, de uma mudança que eu vi acontecer e, hoje, eu me orgulho. Ele me diz que sou a madrinha dele. Era um aluno que foi PDT dele no primeiro ano, à noite. Ele não parava na sala, saía para se drogar junto com dois amigos. Quando eu chegava à sala, eles três não estavam lá. Então, eu orientava o restante dos alunos, deixava-os fazendo a atividade e pedia para o vigilante ir comigo procurar esses meninos pela escola. Eu nunca os acusei de nada, porque eu queria que eles me contassem o que estava acontecendo. E, dos três, esse rapaz ele foi quem me deu a oportunidade de aconselhá-lo. Ele chegou até a confessar que estava vendendo drogas e, para a mãe não desconfiar do dinheiro que ele dava a ela, ele sempre fazia pequenos serviços como ajudante de pedreiro. Dos três meninos, um desistiu de estudar e foi assassinado em julho deste ano, o outro está preso e ele a gente conseguiu tirar do mundo das drogas. Eu sempre conversando, aconselhando, ele chorava, e deu certo. Ele terminou o ensino médio, casou e teve filhos. Eu converso com ele até hoje e, graças a Deus, as notícias são sempre boas (P6).

São por situações como essas descritas acima, imprevisíveis aos documentos orientadores, que os entrevistados nos mostram uma das versões recontextualizadas de política. Os PDT afirmam que não bastaria apenas conhecer os problemas pelos quais os alunos estão passando, não faria sentido se ninguém ajudasse. Por isso, os PDT mobilizam pessoas e oportunidades ao seu alcance na tentativa de resolver, pelo menos, um pouco o problema de um aluno.

Dessas mobilizações, foi nos dado exemplos nas entrevistas e questionários que vão desde os relatos anteriormente mencionados, como violência e drogas, a atos de caridade como os do P4, que organizou, junto com os outros professores da escola, cestas básicas para os alunos que o docente percebeu, por meio da Ficha Biográfica, não se alimentam

adequadamente. Temos relatos também da relação fraterna entre alunos de uma turma que é abrangida pelo PPDT, que se juntaram para realizar uma festinha de chá de bebê para uma colega que estava grávida.

[...] vemos a política como desdobramentos não por meio de eventos de grande escala, gestos e intervenções, mas, sim, por meio de um complexo “microfísico”. Em ambos os casos, os professores são “elaboradores de sentido”; eles colocam criatividade e compromissos, seu entusiasmo, na atuação da política, mas essa criatividade e esse compromisso envolvem trabalhar neles mesmos, em seus colegas e em seus alunos, a fim de “fazer” política e fazê-la bem (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 192).

Os resultados da execução do PPDT e de suas recontextualizações são pontuais, mas também podem ser observados na maioria da turma e em todas as escolas pesquisadas. Disse um dos pesquisados:

Nós conseguimos ver diferenças até nos índices da escola. Nas salas que têm PPDT, há menor taxa de abandono e desistência no ano letivo, a porcentagem de aprendizagem é mais alta. Há diferenças e melhorias grandes nas turmas que têm PPDT e nas turmas que não têm. A família agora está mais presente na escola. Nós tivemos melhorias no uso do fardamento, que para esta escola é algo importante (P7).

Assim, os resultados vistos e vividos pelos PDT, na maioria das vezes, não podem ser mensurados quantitativamente, e sim qualitativamente.

Os processos de fechamento de documentos orientadores do PPDT, que poderiam ser reinterpretados pelos PDT de forma a não cumprir com os objetivos iniciais do governo, reverberam diretamente na iniciação e execução da política na escola. As orientações não vêm apenas para o PDT, a política abarca e instrui atores que estão ligados aos dois sujeitos principais: o PDT e o aluno.

Atuação e criatividade aqui são estritamente definidas e, principalmente, sem originalidade, embora haja sempre espaço para invenção dentro dos termos das estruturas formais da prática. [...] Eles não localizam o professor-leitor como um local de produção de sentido, mas apenas como o receptor de leitura fixa, predeterminada. [...] Professores (e alunos) são consumidores dos textos da política, que são ‘intransitivos’ e sérios, embora seja possível ver formas de ‘jogos’ e ‘fabricação’, que vão em torno de medidas de desempenho como uma espécie de criatividade e resistência (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 131-132).

A execução da política do PPDT não depende só dela, há um imbricado de acontecimentos na escola que transformam ou mudam os seus resultados idealizados. A execução de várias políticas ao mesmo tempo pode construir uma postura no professor de um profissional mecânico, que só executa estritamente o que lhe é solicitado. No caso do PPDT, a

valoração qualitativa dada pelos PDT a esta política faz com que eles cobrem a si mesmos que as tarefas se desenvolvam de maneira mais profunda, trazendo efetivos resultados não apenas do ponto de vista governamental, mas também na vida dos seus alunos.

A visita à família do aluno, normalmente, ocorre no início do ano letivo por ser o período de maior infrequência e desistência. Assim, o P2 explica como faz o acompanhamento familiar aos finais de semana e quais são os contratempos mais encontrados:

No início deste ano, rodei quase 200 quilômetros. Dos meus 38 (trinta e oito) alunos do PPDT, 19 (dezenove) estavam com problemas de infrequência. E eu não posso chegar lá e avisar que o aluno vai ficar reprovado. Eu preciso conversar, explicar a situação da escola e saber o motivo do aluno. E os pais também conversam, levam tempo explicando, oferecem café... Ou seja, não são visitas rápidas. Como a cidade e a escola são pequenas, é menos difícil fazer isso, mas quando eu tenho aluno de zona rural é mais complexo. Nós não temos pavimentação da zona urbana para a zona rural, as estradas são carroçais com buracos, então, quando chove vira um lamaçal e fica horrível para passar de carro, porque atola. Quando eu faço as visitas, normalmente, coincide com a época de chuvas, então eu vou de motocicleta. Teve dias de eu chegar à casa de aluno com lama até na testa, a calça toda suja de lama, já levei até quedas da motocicleta porque os caminhos são muito ruins (P2).

Em apenas uma manhã de visitas como as do P2, todas as horas demarcadas para o PPDT são esgotadas. Não há como considerar que os PDT exerçam papéis como esses apenas pelo dinheiro ou por compensação de carga horária, pois não é compensatório, “as horas que o professor usa para ser PDT são triplicadas, no menor dos casos” (P2).

O acompanhamento possibilita ver o porquê de o aluno estar com problemas acadêmicos, como a infrequência ou a indisciplina. Conhecer melhor o aluno e os motivos de determinado comportamento trouxeram resultados favoráveis para as escolas, principalmente, na diminuição de evasão escolar.

A queda percentual na evasão escolar nas turmas que têm o PPDT atuando chega a 0% (zero por cento), como é o caso da turma do P9. Na Escola Grande, a meta para evasão nos primeiros anos era de 7% (sete por cento) no final do ano letivo, e eles superaram a meta, com menos de 1% (um por cento) de evasão. O P9 acredita que este fato tem relação direta com o trabalho desenvolvido no PPDT afirmando que vai “terminar o ano letivo com minha turma do PPDT sem nenhuma evasão e com 100% (cem por cento) de aprovação, com alunos que, por exemplo, pedem desculpas quando são chamados a atenção e fazem suas tarefas” (P9).

Há aqui um vínculo ainda maior e “quem está fazendo o PPDT são os próprios PDT” (P1), que, diante de todos os equívocos e contratempos encontrados, eles acreditam que a

política traz resultados maiores que os refletidos nas notas bimestrais, pelo vínculo que esses professores mantêm com os alunos. O P8 explica que o esforço feito pelos PDT não é recompensado com dinheiro e com as possíveis horas que complementam uma carga horária, mas sim quando vê que um aluno está melhorando o seu comportamento. Para os PDT, “é gratificante você ajudar várias pessoas, e é por isso que a gente faz” (P8). As formas de reconhecimento percebidas pelos PDT confirmam a hipótese de que eles e os alunos fazem o PPDT acontecer nas escolas cearenses.

Considerações finais

De forma geral, percebemos que o governo tentar limitar os passos da execução do PPDT de maneira a não sair daquilo que é previsto de forma padrão a todas as escolas. Os documentos oficiais e os instrumentais abrem margem apenas para pequenas recontextualizações quando se trata das aulas de Formação Cidadã, no entanto o modelo do plano de aula estabelecido aos PDT já é pensado levando em consideração 1 (uma) hora de aula, o que dificulta as ideias de recontextualização nesses termos. No entanto, há de se considerar os progressos relatados nesta pesquisa.

Segundo Ball, Maguire e Braun (2016, p. 198), as recontextualizações das políticas do PPDT, geralmente, não são percebidas por aqueles que fiscalizam/avaliam. Isso acontece porque menos atenção tem sido dada em compreender e documentar as maneiras pelas quais as escolas realmente lidam com demandas de políticas múltiplas e, às vezes, opacas e contraditórias, e também as diversas maneiras que elas criativamente trabalham para fabricar e forjar práticas fora dos textos de política e ideias de políticas em função das suas realidades situadas – um processo de recontextualização que produz algum grau de heterogeneidade na prática (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 198).

Apesar de toda a burocracia, as cobranças e a falta de tempo que envolvem a política, os PDT encontram maneiras de conseguir preencher os instrumentais dentro do prazo, embora não haja tempo hábil para isso nas escolas em que atuam e, ainda, tornar as aulas mais atraente aos olhos dos alunos com adequações no plano de aula previsto.

Assim, quando nos referimos ao aspecto de recontextualização mencionado por alguns PDT, compreendemos que, de alguma forma, esses docentes concebem que é necessário um posicionamento por parte de si mesmos diante da descoberta de problemas enfrentados pelos alunos a partir da execução da política do PPDT e do vínculo que a aproximação entre aluno e professor produz. Desse modo, os PDT entrevistados perceberam que conhecer a razão que

reverbera em ações das quais não condizem com o comportamento esperado socialmente não são suficientes para trazer resultados positivos. Portanto, é possível afirmar que os Professores Diretores de Turma fazem mais do que propõe a política do PPDT na tentativa de ajudar os seus alunos.

REFERÊNCIAS

BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas: Atuação em escolas secundárias**. Tradução: Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016. 220 p.

MARQUES, A. M. M. **Utilização pedagógica de mapas mentais e de mapas conceptuais**. 2008. 153 f. Dissertação (Mestrado em Expressão Gráfica, Cor e Imagem) - Universidade Aberta, Lisboa, Portugal, 2008.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

Como referenciar este artigo

PEREIRA, B. K. C.; SILVA, M. K.; LOPES, F. M. N. Com a palavra, o professor diretor de turma: Percepções docentes acerca das recontextualizações da política. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 26, n. esp. 4, e022103, 2022. e-ISSN:1519-9029. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v26iesp.4.17117>

Submetido em: 19/04/2022

Revisões requeridas em: 13/06/2022

Aprovado em: 29/07/2022

Publicado em: 01/09/2022

Processamento e editoração: Editora Ibero-Americana de Educação.

Revisão, formatação, normalização e tradução.

