



## CAMINHOS DA POLÍTICA EDUCACIONAL CEARENSE, ENTRE AÇÕES E INTENÇÕES: PROFESSOR DIRETOR DE TURMA EM QUESTÃO

WAYS OF CEARENSE EDUCATIONAL POLICY, BETWEEN ACTIONS AND  
INTENTIONS: DIRECTING CLASS TEACHER IN QUESTION

CAMINOS DE LA POLÍTICA EDUCATIVA DE CEARENSE, ENTRE ACCIONES E  
INTENCIONES: MAESTRO DIRECTOR DE LA CLASE EN CUESTIÓN

**José Wandsson do Nascimento Batista**

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-5014-0165>

Secretaria Estadual de Educação do Ceará - Brasil

**Vitória Chérída Costa Freire**

ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0002-8029-5907>

Universidade Estadual do Ceará - Brasil

**Lia Machado Fiuza Fialho**

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-0393-9892>

Universidade Estadual do Ceará - Brasil

**Cristine Brandenburg**

ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0002-9296-6034>

Universidade do Vale do Acaraú - Brasil

**DOI: 10.22481/poliges.v2i1.8341**

**Resumo:** O artigo apresenta uma discussão sobre a Política Educacional do Estado do Ceará e seu alinhamento à ideologia neoliberal, que acarretou modificações no contexto educacional, especificamente com o Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT), objeto desta investigação. Nosso objetivo é descrever o processo de implementação do Projeto Professor Diretor de Turma no Ceará. A pesquisa adota abordagem qualitativa e desenvolve estudo de cunho teórico, crítico e reflexivo acerca do PPDT. Considera-se que o PPDT é uma política educacional que impõe a corresponsabilização do professor à frente do projeto com questões inerentes à gestão da escola, além de precarizar a atuação reflexiva em sala de aula, priorizar a obtenção de resultados e sobrecarregar o ofício docente.

**Palavras chave:** Política Educacional; Política neoliberal; Projeto Professor Diretor de Turma

**Abstract:** The article presents a discussion on the Educational Policy of the State of Ceará and its alignment with the neoliberal ideology, which led to changes in the educational context, specifically with the Project Teacher Class Director (PPDT), object of this investigation. Our goal is to describe the process of implementing the Teacher Class Teacher Project in Ceará. The research adopts a qualitative approach and develops a theoretical, critical, and reflective study on the PPDT. It is considered that the PPDT is an educational policy that imposes co-responsibility of the teacher at the head of the project with issues inherent to the school management, in addition to precarious reflective performance in the classroom, prioritizing the achievement of results and overloading the teaching profession.

**Keywords:** Educational Policy; Neoliberal politics; Projeto Professor Diretor de Turma

**Resumen:** El artículo presenta una discusión sobre la Política Educativa del Estado de Ceará y su alineación con la ideología neoliberal, que generó cambios en el contexto educativo, específicamente con el Proyecto Director de Clase Docente (PPDT), objeto de esta investigación. Nuestro objetivo es describir el proceso de implementación del Proyecto Director de Clase Docente en Ceará. La investigación adopta un enfoque cualitativo y desarrolla un estudio teórico, crítico y reflexivo sobre el PPDT. Se considera que el PPDT es una política educativa que impone la corresponsabilidad del docente frente al proyecto con cuestiones inherentes a la gestión escolar, además de un precario desempeño reflexivo en el aula, priorizando el logro de resultados y sobrecargando la docencia.

**Palabras clave:** Política educativa; Política neoliberal; Proyecto Director de Clase.

## Introdução

Este artigo trata das mudanças na Política Educacional do Estado do Ceará considerando o início da gestão estadual do então governador Cid Ferreira Gomes (2007-2015), que apresentou como marca principal o alinhamento às ideias neoliberais na educação. As ações implementadas pelo governo estadual no período mencionado resultaram no investimento e na articulação com instituições financeiras que passaram a dar molde ao processo educativo na rede de ensino e na reorganização do trabalho educacional com foco na gestão por resultados.

A supervalorização do ensino pensado em detrimento das avaliações externas de larga escala foi relevante característica, com forte esvaziamento nas propostas de ensino voltadas à criticidade e à reflexão. A ênfase voltou-se para as aulas de português e matemática nos currículos da escola pública cearense, disciplinas incluídas nas avaliações externas. Outro marco deste governo foi a valorização do ensino tecnicista, com mudanças na oferta de ensino, com a inclusão e disseminação da proposta de educação profissional por meio das EEEPs (Escola Estadual de Educação Profissional), além da expansão de projetos educacionais de

grande escala, que posteriormente se transformariam em políticas educacionais consolidadas dentro da Secretaria de Educação do Ceará – SEDUC/CE, das quais destacamos o Programa Alfabetização na Idade Certa - PAIC, do Prêmio Aprender Pra Valer, SPAECE e Projeto Professor Diretor de Turma - PPDT. Este último, por sua vez, constitui-se como nosso objeto de estudo nesta pesquisa.

Diante desse contexto, temos a seguinte pergunta norteadora: como foi implantado o Projeto Professor Diretor de Turma no Estado do Ceará? Para responder a essa inquietação desenvolveu-se uma pesquisa com o objetivo de descrever criticamente o processo de implementação do Projeto Professor Diretor de Turma no Ceará e suas implicações na organização do trabalho docente.

Inicia-se nossa discussão trazendo apontamentos acerca da relação entre Estado e Política Educacional, compreendendo a complexidade desse processo de formação da política educacional brasileira e suas múltiplas variantes. Em seguida, a discussão se direciona para a política educacional cearense e a implementação do Projeto Professor Diretor de Turma sobre as ações e intenções que levam à implementação dos ideais neoliberais nas políticas na educação.

### **Estado, política educacional e realidade brasileira**

O Estado exerce grande influência sobre as políticas educacionais vigentes e em curso no Brasil, em detrimento disso determina também o acesso à educação. É importante destacar que um dos maiores problemas encontrados na educação brasileira seja ainda a qualidade da educação, bem como o acesso do estudante à escola e sua posterior permanência, haja vista que o Brasil possui grande território geográfico, com profundas desigualdades que se diferenciam de acordo com as regiões, renda, acesso a bens culturais, entre muitas outras desigualdades evidenciadas pelo sistema capitalista (SOARES; COLARES, 2020).

Por meio do entendimento da educação como direito social e da obrigatoriedade do estado de promover essa instrução, é que consegue-se chegar ideia de que sendo a instrução um direito, ela deve ser assegurada por políticas educacionais; políticas públicas que devem representar a ação do Estado sobre as necessidades advindas do povo (FIALHO, 2019).

Porém, a relação entre Estado e Educação mediante a criação de políticas públicas para a educação iniciou-se de forma muito tardia no Brasil. Nesse sentido, nem o Império, nem a Primeira República conseguiram levar a frente a ideia de intervenção do Estado sobre as questões e demandas educacionais. Assim, a educação não era entendida como um problema do Estado, mas sim como algo específico das antigas províncias durante o Império e, em seguida, dos estados durante o período republicano brasileiro (SACRISTÁN, 2000).

É somente nos anos 1970, em meio a um cenário de globalização dos Estados Unidos e o desenvolvimento do capitalismo, a partir da disseminação dos princípios da doutrina neoliberal, que emerge mais fortemente no Brasil, como em outras nações, o investimento de organismos internacionais afetando as políticas de desenvolvimento, como no caso da educação, com o surgimento dos pacotes, planos e projetos que posteriormente muitos transformar-se-iam em políticas educacionais diretivas, além do advento da educação mercadológica, ligada fortemente aos interesses do capital (FLORENCIO; FIALHO; ALMEIDA, 2017). Podemos assim dizer que o processo de expansão escolar no Brasil deu-se principalmente pela ação de políticas educacionais ligadas ao ideário de mercado e da demanda da sociedade em crescimento, apoiada na doutrina neoliberal.

No entanto, com as transformações recentes pelas quais passa o capitalismo mundial, há uma vinculação de investimentos em detrimento das respostas e/ou resultados requeridos. A partir da lógica mercadológica, com o trabalho e as ações planejadas e orientadas a partir de metas e controle de produtos e resultados, planeja-se as políticas educacionais em curso nesses últimos dez anos, com destaque para o Plano Nacional de Educação composto por 20 metas, os planos estaduais entre outras ações propostas a partir do alcance de metas.

Ressaltamos ainda outros marcos regulatórios que podem ser facilmente identificados nas políticas educacionais mais recentes a exemplo Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e a criação de indicadores como o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), que se propõe a aferir a qualidade da educação brasileira através de avaliações de larga escala centradas na verificação de português e matemática. O que reduz o ideal de uma educação de qualidade apenas ao aprendizado de duas disciplinas, deixando de considerar o

pleno desenvolvimento crítico-reflexivo dos diversos sujeitos que fazem uso da escola pública brasileira (FIALHO; SOUSA, 2020).

A qualidade da educação nessa perspectiva neoliberal das políticas educacionais em desenvolvimento em testes padronizados para aplicação ampla no cenário educacional e, conseqüentemente, para ranquear e classificar instituições e sujeitos – Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Prova Brasil, Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o SPAECE no caso do Ceará. Posicionamentos como esses, dado a competição inerente do capitalismo, faz com que cada vez mais sistemas educacionais dos diversos estados se distanciam, na busca de mostrar quem é o melhor de acordo com os padrões dessas avaliações. Sem considerar as diversidades locais e regionais, torna cada vez mais distante a ideia de educar igualmente a todos, minorando a importância da formação de sujeitos críticos, pois o que realmente interessa é formar sujeitos capazes de responder testes e dar resultados satisfatórios (SAVIANI, 2013).

Entende-se que a educação tem um potencial de propiciar por meio do conhecimento a emancipação humana do ponto de vista não só individual, mas social, considerando o pressuposto que a escolarização aproxima o sujeito do conhecimento que é necessário para que ele possa atuar sobre a sua realidade (FIALHO; SOUSA; MONTEIRO, 2020).

Assim, a relação entre Estado, educação e as políticas educacionais constituição como desafio, haja vista as dívidas históricas que o Brasil tem com a maioria da sua população, em especial com os negros, a classe trabalhadora e os das camadas sociais menos abastadas, que durante muito tempo viveram a exclusão escolar (SOUSA JUNIOR, 2014).

Analisar a conjuntura atual da escola pública brasileira na crise contemporânea, bem como as configurações da política educacional que se fazem presente dentro do contexto escolar, muitas delas advindas ainda dos anos 1980 e 1990, implica inicialmente na necessidade de nos situarmos em um contexto amplo, e não só na escola como espaço isolado, mas especialmente nas relações pactuadas entre Estado e sociedade que influenciam a reestruturação da produção capitalista (FREITAG, 1989).

Ao analisar a escola contemporânea e as políticas neoliberais emergentes dentro dela, faz-se necessária a compreensão sobre a análise das diferentes “feições” (faces) que a política educacional assume no contexto da escola de hoje, haja vista os interesses inerentes do Capital e do Estado sobre essa instituição formativa, de acordo com os ideais do projeto capitalista de cada momento histórico, bem como quais perspectivas apontam as intenções desse modelo. De acordo com Freitag:

(...) as políticas sociais do Estado capitalista tiveram, desde o início, o objetivo de consolidar e perpetuar o sistema de acumulação ampliada. A melhoria das condições de vida da classe trabalhadora, introduzida com as diferentes políticas sociais do Estado capitalista, sem dúvida contribui para aliviar a sorte do operário individual da fábrica ou do trabalhador rural do campo, mas teria beneficiado de fato e em última instância as classes e frações de classe detentoras dos meios de produção (FREITAG, 1989, p.16).

Pensando nisso, é importante ressaltar que sendo a escola pública um bem social, administrado pelo Estado, e tomando como referência a ideia construída por Freitag (1989) na citação anterior, é de suma importância observar os processos estruturais e de reorganização pelos quais esta escola passou, para que possamos compreender a que interesses e a quem essa escola atende. Assim como nos lembra Sousa Junior (2014):

Da mesma forma que se dá no plano do desenvolvimento social como um todo, este divisor de águas se verifica também no campo da educação e no movimento histórico da escola, mais especificamente. Também essa passou por um período de expansão, quando realizou, pelo menos nos países do centro do sistema, a universalização da instrução, mesmo que jamais de forma radicalmente democrática. A escola vive agora também um período crítico. Sua crise não é mero reflexo da crise que se dá no plano macrossocial, mas tem nela seus elementos fundamentais. A crise da escola tem sua própria dinâmica e formas diferentes de manifestações, mas é na relação com a grave crise econômica, com a crise do trabalho assalariado e a crise dos Estados nacionais que ela pode ser compreendida em toda sua profundidade (SOUSA JUNIOR, 2014, p. 46).

Nesse sentido, destaca-se que neste Estado capitalista as políticas sociais, onde estão situadas as políticas educacionais, se propõem a favorecer uma dada funcionalidade para a manutenção e o controle da força de trabalho, como nos

aponta Netto (2001). Assim, as políticas sociais são orientadas para atender as demandas de ordem monopólica. Por sua vez, o Estado se baseia nas relações de produção, e em cada fase de desenvolvimento do capitalismo propõe intervenções econômicas e sociais para o fortalecimento de tal sistema. Freitag (1989) reforça essa ideia quando afirma que o estado capitalista toma para si a responsabilidade de qualificar a força de trabalho para o mercado, de modo que busca “manter, controlar, subsidiar e represar aquelas parcelas da força de trabalho que no momento não têm aproveitamento no processo produtivo” para o momento em que estas forem úteis (FREITAG, 1989, p.17).

Nessa perspectiva, é de fundamental importância destacar que, como política social, as políticas educacionais estão dentro da esfera das políticas públicas, e como tal “possui uma intencionalidade. Para compreendê-la, é preciso conhecer a identidade de quem a formulou e o contexto – político, social, econômico e histórico – em que o fez” (SANTOS, 2014). Dessa forma, compreendemos que para entendermos a implementação dessa política sobre a qual nos debruçamos nesse estudo, precisamos entender em que contexto ela foi criada.

Destacam-se, no final do século XX e início do século XXI, as profundas mudanças possibilitadas no processo de globalização que consolidou o Capital, trazendo novos desafios, bem como novas exigências para o Estado e, com a ascensão do neoliberalismo em todas as esferas da sociedade, conseqüentemente, intensas mudanças na política educacional (NOBRE; SANTOS; PINHEIRO, 2019; OLIVEIRA NETO, 2019). Essas mudanças, controladas pelos órgãos multilaterais de fomento e bancos internacionais, chegam às escolas em forma de projetos, como aquilo que o neoliberalismo se propõe, em pacotes bem elaborados e semiestruturados, até que se consolidam como políticas educacionais, na sua grande maioria como propostas por adesão, prometendo o tão sonhado e divulgado sucesso escolar.

Esse é o caso do Projeto Professor Diretor de Turma, o objeto desta pesquisa, que tem sua origem em Portugal – União Europeia. De acordo com Machado (2017) o então projeto foi apresentado aos educadores e gestores brasileiros durante um evento científico no ano de 2007 – XVIII Encontro da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), Seção

Ceará. Foi após esse encontro que “gestores educacionais dos municípios de Eusébio, Madalena e Canindé resolveram iniciar, já no segundo semestre daquele ano, um projeto piloto” e escolheram três escolas para fase de teste, sendo duas municipais e uma estadual (MACHADO, 2017, p. 27). Dada a pouca fonte de dados sobre o processo de implementação dessa iniciativa no Ceará, Machado (2017) ressalta ainda o relato de experiência de Lima (2007), que trata sobre a iniciativa de adesão do projeto piloto do Diretor de Turma na Escola de Ensino Fundamental na cidade de Lagoinha – Eusébio (CE).

Saviani (2013) nos traz um recorte muito interessante sobre o processo de instrução formal no Brasil, bem como um retrato inicial de como algumas relações e intenções das políticas/relações internacionais foram orientando os rumos da educação brasileira desde o seu princípio, até a atualidade. A partir da referida obra, percebemos que o fenômeno da educação no Brasil é algo complexo e com múltiplas possibilidades de análise, havendo a necessidade de se fazer um recorte preciso do que o estudo pretende compreender. No entanto, três fatos devem ser considerados para que se fale sobre o processo de implementação de uma política educacional: as condições de onde ocorreu esse processo de implementação; quais professores passaram por esse processo e como se deu processo formativo desses professores; e, por fim, quais as intenções dessa política educacional, vislumbrando, neste ponto, em qual contexto social ela foi concebida, entendendo, dessa forma, que toda política educacional possui intencionalidade, textualidade/contextualidade e tridimensionalidade.

Considerando, portanto, a ideia da tridimensionalidade, mais especificamente o que diz respeito ao fator econômico da educação e que compreende as políticas educacionais vigentes em curso, Gentili (2001) nos chama atenção de que:

A revalorização do papel econômico da educação pode ser reconhecida na própria origem da escola pública como escola de massas. Todavia, a expressão mais clara dessa função só começou a adquirir força e maturidade no contexto das políticas keynesianas de bem-estar social e no reconhecimento do pleno emprego como requisito de uma política de desenvolvimento duradoura. No campo intelectual, tal força resultou no surgimento da Teoria do Capital Humano, que (...) desempenhou papel central na certificação e legitimação “científica” de que a escola e as políticas educacionais

podiam e deviam ser um mecanismo de integração dos indivíduos à vida produtiva (GENTILI, 2001, p. 52-53).

Nesse cenário observa-se nascer a proposta de PNE (Plano Nacional de Educação) proposto por Anísio Teixeira, que sofreu uma série de alterações desde sua proposta inicial, e que só foi concretizada em 2014, anos depois, no governo da então presidenta Dilma Vana Rousseff.

O PNE, documento de quinze páginas, traça metas para a educação nacional, que tem como referência o ano de sua publicação, totalizando 20 metas. Para o qual se destaca duas metas, que dialogam com as intenções do PPDT, com destaque para Meta 07:

**Meta 3:** universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento).

**Meta 4:** universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

**Meta 7:** fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem (...) (BRASIL, 2014, p. 3-15).

O PDT dialoga com diversas metas propostas tanto no PNE como no Plano Estadual de Educação, haja vista que esta iniciativa tem como foco o sucesso escolar, o melhoramento do fluxo e a permanência do público discente para a conclusão do ensino médio e uma posterior inserção na universidade. Tais apontamentos justificam a importância de se entender as possíveis implicações, sobretudo no âmbito político pedagógico, perceptíveis a partir da implementação de ações com o PDT dentro da escola pública cearense.

### **Política educacional cearense: o projeto professor diretor de turma em questão**

De acordo com Machado (2017, p.15) “o Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT) foi implementado pela Secretaria de Educação Básica do Estado do Ceará (SEDUC) no segundo semestre de 2008, em 25 escolas estaduais de educação profissional (EEEP)”. Essas escolas que iniciavam neste mesmo ano a experiência piloto das EEEPs, como experiência piloto no PPDT, que deveriam ser expandidas nos anos seguintes, mais especificamente em 2010, para as escolas de Ensino Médio Regular em forma de adesão, até consolidar-se como uma política educacional.

Conforme material de divulgação e vinculação sobre o projeto, distribuído pela SEDUC/CE, “[...] o Projeto Professor Diretor de Turma visa à construção de uma escola que eduque a razão e a emoção. Uma escola que tem como premissa a desmassificação do ensino. Uma escola com plenos objetivos de acesso, permanência, sucesso e formação do cidadão.” (CEARÁ, 2011). A construção desse ideal de escola é constituída a partir da implementação do Diretor de Turma dentro das escolas. Para tanto, foram estabelecidos cinco objetivos relacionados a essa função e que orientam o trabalho do PDT, tais como: o trabalho colaborativo envolvendo professores, pais e alunos; a melhoria nas experiências em sala de aula; a oferta de educação voltada para a formação sustentável e cidadã; e a aprendizagem voltada para o futuro profissional dos estudantes (CEARÁ, 2011).

Vale ressaltar que “o Projeto Professor Diretor de Turma tem por princípios básicos os quatro pilares da educação apresentados por Jacques Delors (1996), que são: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver, aprender a ser” (MACHADO, 2017, p. 15). Estes princípios também são pautados nas EEEPs, onde gera-se uma remodelação do fazer pedagógico dentro dessas instituições, redirecionando a ação docente por meio dessas novas atribuições e desafios propostos pelo PPDT. É preciso, porém, refletir sobre quais os ideais formativos dessa escola, quem ela forma e para qual finalidade se direciona o seu trabalho.

Levando em consideração aqui que o público dessas escolas é composto em sua grande maioria de filhos da classe trabalhadora, que percebem na formação técnica integrada ao ensino médio a oportunidade de um primeiro emprego ao fim dessa etapa, compete aferir que essas escolas têm como sua finalidade inserir mão de obra no mercado de trabalho, diga-se de passagem, mão de obra barata em

detrimento a formação recebida (SILVA; MAIA FILHO; RABELO, 2020). Nesse contexto, projetos como o PPDT causam muitas mudanças dentro da escola, desde a organização dos processos até o fazer docente, e muitas dessas transformações fazem parte de uma conjuntura pautada nas premissas da sociedade capitalista e como elas compreendem que devem ser os moldes da educação escolar, atendendo o interesse do capital.

A educação pode ser compreendida como um processo social que impacta direta ou indiretamente a vida dos sujeitos que dela participam, seja o docente ou até mesmo a criança e o adolescente que tenham acesso a ela. Esse processo formativo não é algo simples, pois nele estão envolvidos diversos interesses, os quais muitos são advindos dos organismos internacionais que a financiam, como o Banco Mundial, bem como do Estado, que por meio da educação parecem firmar um projeto de alienação e manutenção da opressão socialmente estabelecida pelo capitalismo (SILVA; MAIA FILHO; RABELO, 2020). Nesse sentido, é importante observar o que afirmam Cabral Neto e Rodriguez (2007):

As políticas educacionais concebidas nas últimas décadas do Século XX – e em desenvolvimento nesse início do Século XXI – devem ser compreendidas no âmbito das transformações econômicas, geopolíticas e culturais em curso no mundo capitalista contemporâneo. As reformas educativas implementadas atualmente, na maioria dos países da América Latina, são decorrentes, portanto, do processo de reestruturação pelo qual passa o capitalismo mundial sob a égide dos princípios neoliberais. (CABRAL NETO; RODRIGUEZ, 2007, p.13)

É nesse cenário que durante o XVIII Encontro Estadual de Educação, no Ceará, em 2007, promovido pela ANPAE/CE, foi apresentado pela professora portuguesa Haidé Eunice Gonçalves Ferreira Leite para expor a experiência portuguesa sobre a implantação e o desenvolvimento do Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT). Tal apresentação despertou o interesse de um grupo de gestores que logo no semestre seguinte adotaram esse projeto nos municípios de Eusébio, Madalena e Canindé.

Segundo Leite e Chaves (2009, p.03) “o diretor de turma é um professor que leciona disciplina de sua área de formação e ministra simultaneamente a disciplina de Formação Cidadã. Suas atribuições vão de encontro à articulação entre pais,

núcleo gestor, professores e alunos que compõem a turma”. Assim, a organização escolar do ensino público no Ceará passa por um processo de reestruturação desde 2007, pois os resultados obtidos após a implantação do projeto levou os gestores da SEDUC a garantir recursos financeiros para a adesão do mesmo nas escolas de ensino médio até o ano de 2010.

De acordo com a professora portuguesa Haidé Eunice Gonçalves Ferreira Leite, que durante a fase de implementação do projeto atuou como responsável pela experiência no Ceará, o projeto tem como foco principal sanar algumas “mazelas” que assolam a educação pública. Ambas as escolas, de educação profissional e regular, precisavam reverter o número das taxas de evasão, de abandono e de reprovação, e foi no PPDT que a SEDUC viu a oportunidade de transformar a realidade do ensino público no estado cearense. É importante salientar que muitas destas “mazelas” que o PPDT pretende sanar transcendem o âmbito das políticas educacionais e vão além dos muros das escolas, mazelas essas decorrentes do processo desumanizador de desenvolvimento proposto pelo capitalismo (BRANDENBURG; PEREIRA; FIALHO, 2019).

O Ceará deveria realizar adequações para que o projeto cearense conservasse o tripé português, constituído a partir de uma proposta envolvendo “a coordenação dos professores e do ensino; o controle da assiduidade, comportamento e aproveitamento dos alunos; a prestação de informação regular aos pais e encarregados de educação” (MACHADO, 2017, p. 27). No entanto, duas coisas intrigam sobre esse projeto, entre elas a questão da modificação e da ampliação do trabalho docente proposto pelas múltiplas tarefas que devem ser executadas pelo Professor Diretor de Turma, dando ao docente atribuições do âmbito gerencial, própria da gestão escolar, que vão além da suas atribuições e formação. A outra é como “desmassificar” dentro das escolas de massa alunos que estão inseridos em contextos sociais e culturais diversos, que estão dentro desse processo educacional em salas superlotadas. Assim, fica nas mãos do docente que tem atribuição de PDT responder a todos esses anseios que fazem parte do acúmulo de anos de falta de investimento na educação no Brasil.

Considerando os resultados observados a partir da dinâmica das três escolas participantes do projeto piloto, no ano seguinte em 2008, a ANPAE

apresentou à Secretaria da Educação (SEDUC) o Projeto Professor de Diretor de Turma, agora com fundamentos de experiência em escolas cearenses e com observações positivas com relação a sua experiência piloto. Neste mesmo ano, a SEDUC/CE resolve implementá-lo em 25 Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEP) que exerciam atividades em tempo integral. Nessa experiência inicial de implementação nas 25 escolas, foi direcionado um PDT para cada uma das 93 turmas existentes naquele momento, ficando naquele período um PDT para cada turma, sem possibilidades de assumir mais de uma direção de turma.

No processo de implementação um dos maiores desafios era diminuir o número de evasão e abandono nessas escolas. Mesmo contando com um processo de seleção para os ingressos, que levava em consideração o histórico escolar de resultados que o aluno trazia do ensino fundamental, principalmente em Língua Portuguesa e Matemática, trabalhando assim com um público selecionado, as EEEPs ainda sofriam muito com as desistências e a falta de adequação à proposta, haja vista que os alunos saíam de uma dinâmica de estudar apenas em um turno para estudar num período integral.

É nesse período também que se iniciam nessas escolas o primeiro processo formativo dos DTs cearenses sob a tutela e coordenação da professora portuguesa Haidé Eunice Gonçalves Ferreira Leite, contratada pela SEDUC/CE para prestar consultoria durante a fase de implementação. É importante destacar que este processo de formação serviu como uma forma de instrumentalizar os novos Diretores de Turma sobre as funções e princípios que pautaram suas ações. Salienta-se também que essas formações se deram no âmbito apenas do processo de implementação nas primeiras EEEPs, sendo que os DTs de outras unidades inauguradas posteriormente não passaram por tal processo formativo.

Machado (2017, p.28-29) afirma que “em 2009, a experiência foi estendida a mais 26 EEEPs, abrangendo escolas de todas as Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (CREDE) e da Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza (SEFOR)”, o que totalizou naquele ano uma quantidade 264 turmas, de acordo com dados da SEEDUC/CE. Um ano e meio após a implementação da experiência dentro das EEEPs a SEDUC/CE resolve expandir a proposta para as escolas de Ensino Médio Regular. O processo de expansão do

PPDT teve início em janeiro de 2010 e era realizado em caráter de adesão, iniciando nas turmas de 9º ano para as escolas estaduais que ainda ofertavam o Ensino Fundamental, e nas turmas de 1º ano de escolas que ofertavam apenas o Ensino Médio. Ainda neste mesmo ano houve apresentação do projeto para a comunidade educativa e socialização das atividades, objetivos e ações.

A expansão da proposta nos anos seguintes aconteceu quase que naturalmente nas escolas de Ensino Médio Regular e nas EEEPs que foram inauguradas posteriormente. Mesmo com as contradições encontradas nas escolas regulares, como a adequação de carga horária, a dificuldade de adesão dos professores à proposta e a ausência de perfil necessária para o exercício, o PDT registrou um crescimento rápido.

De acordo com dados da SEDUC/CE, o PPDT no ano de 2010 já estava presente em 503 escolas (entre escolas regulares e Escolas Estaduais de Educação Profissional). Em números mais específicos, isso representava naquele ano um total de 3.040 turmas, sendo 2.818 PDTs em atividade na função (CEARÁ, 2014). Esses números voltaram a crescer em 2011, com a implementação da proposta nas demais turmas do ensino médio, compreendendo agora toda essa etapa de ensino. Neste novo cenário o Ceará já apresentava “um total de 67 EEEPs, 463 escolas de ensino regular, com um total de 4.918 turmas e 4.661 PDTs” (MACHADO, 2017, p. 29).

A elevação do número de PDTs, bem como as observações iniciais desse processo de implementação, até a atualidade, depois de uma década de desenvolvimento cada vez mais crescente, serviram para consolidar o Projeto Professor Diretor de Turma como carro-chefe das ações relacionadas à concepção político-pedagógico da SEDUC, e consolidar-se como uma política educacional na conjuntura da educação pública cearense.

As EEEPs iniciaram o processo de implementação da política do PDT no segundo semestre de 2008, participando os primeiros DTs das formações ministradas e organizadas pela professora Haidé Eunice Gonçalves Ferreira Leite. Seguindo nesse mesmo processo, ainda sobre o viés de expansão da educação profissional no Ceará, a inauguração das EEEPs de Boa Viagem e Quixeramobim, respectivamente, também no Sertão Central, completaram assim o quadro atual de três escolas dessa mesma oferta na região.

Narramos, em sumo, parte do processo de desenvolvimento desta política, desde sua gênese portuguesa até as escolas cearenses, a fim de elucidar a compreensão sobre as trajetórias da construção desse novo sujeito dentro do espaço escolar, o PDT, como alguém responsável por um processo de intermediação pedagógica dentro da estrutura escolar, arraigada por práticas e comportamentos seculares, tendo assim o desafio de se adequar a esses novos sujeitos que surgem em novos tempos.

### **Considerações finais**

A pesquisa foi iniciada desde um questionamento acerca de como foi implantado o Projeto Professor Diretor de Turma no Estado do Ceará. Essa inquietação motivou a realização de um estudo com o objetivo de descrever criticamente o processo de implementação do Projeto Professor Diretor de Turma no Ceará e suas implicações na organização do trabalho docente.

Identificou-se que a política educacional protagonizada pelo direcionamento da concepção neoliberal privilegia condições de trabalho que sejam eminentemente burocráticas e superficiais, sem necessidade de um maior conhecimento sobre ela, centradas na co-responsabilização (colocada para os sujeitos como uma reorganização das tarefas/ações). Constatou-se no Projeto Professor Diretor de Turma uma nítida reordenação do trabalho docente, atribuindo-os ações inerentes à gestão escolar, num claro aproveitamento de mão de obra, com o intuito de reduzir os gastos financeiros, levando em consideração o número de aulas dedicadas ao PPDT.

São inúmeros os desafios que o PDT cearense tem que enfrentar se comparado ao seu projeto original trazido de Portugal. Desafios que precisam pensar em questões como o contexto social, econômico e cultural que permeiam não só a política do PPDT, mas todo o processo educacional da escola pública cearense. Grosso modo, o PPDT parece uma simples remodelação no trabalho docente, que busca melhorar as condições de acompanhamento do aluno e diminuir um número de evasão e abandono.

Considera-se que o condicionamento à obtenção de resultados, quantificados em avaliações de larga escala, impede a reflexão da prática docente transformadora, pois o professor que não consegue refletir sobre os condicionantes sociais que exercem influência sobre a unidade escolar em que atua, não pode propor ações educativas emancipadoras.

## Referências

ALMEIDA, Rosemary Pessoa Borges de; CAVALCANTE, Ilane Ferreira; LEMOS, Elizamadas Chagas. Formação continuada do docente da educação profissional: contribuição do Campus ZL/IFRN. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 1, n. 2, 2020. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/4572/3723>. Acessado em: 15 mai. 2020.

BRANDENBURG, Cristine; PEREIRA, Arliene Stephanie Menezes; FIALHO, Lia Machado Fiuza. Práticas reflexivas do professor reflexivo: experiências metodológicas entre duas docentes do ensino superior. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Rev. Pemo**, v. 1, p. 1-16, 2019. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3527>. Acessado em: 01 abr. 2020.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação – PNE**. Ministério da Educação. Brasília, DF: INEP, 2014.

CEARÁ (Estado). Secretaria da Educação Básica (SEDUC). **Chamada Pública para Adesão ao Projeto Professor Diretor de Turma**. Fortaleza, 2010.

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

CEARÁ (Estado). **Manual de orientações das ações do professor diretor de turma**. Fortaleza: SEDUC/COPEM, 2014b.

CEARÁ (Estado). **Folder do projeto professor diretor de turma**. Fortaleza: [2011]. [http://www.seduc.ce.gov.br/images/professor\\_diretor\\_turma/projeto\\_professor\\_diretor\\_de\\_turma.pdf](http://www.seduc.ce.gov.br/images/professor_diretor_turma/projeto_professor_diretor_de_turma.pdf). Acesso em 25 jul. 2017

FIALHO, Lia Machado Fiuza. Qualidade de vida comparada: alunos da escola pública e privada. **Perspectiva**, v. 37, p. 636-653, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2019.e50705/0>. Acesso em 25 mar. 2021.

FIALHO, Lia Machado Fiuza; SOUSA, Francisca Andrade de. Políticas educacionais e docência no ensino fundamental de nove anos. **Revista Expressão Católica**, v. 9, p. 49-59, 2020. Disponível em: <http://publicacoesacademicas.unicatolicaquixada.edu.br/index.php/rec/article/view/3938>. Acesso em 25 mar. 2021.

FIALHO, Lia Machado Fiuza; SOUSA, Francisca Andrade de; MONTEIRO, Paulo José Rodrigues. Juventudes, políticas públicas e empoderamento. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 6, p. 1-24, 2020. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/3766>. Acesso em 25 mar. 2021.

FLORENCIO, Lourdes Rafaella Santos; FIALHO, Lia Machado Fiuza; ALMEIDA, Nadja Rinelle Oliveira de. Política de Formação de Professores: A ingerência dos Organismos Internacionais no Brasil a partir da década de 1990. **Holos**, Natal, v. 5, p. 303-312, 2017. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/5757>. Acesso em: 02 abr. 2020.

FREITAG, Bárbara. **Política educacional e indústria cultural**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

GENTILI, Pablo. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2005.

LEITE, Haidé Eunice Gonçalves Ferreira; CHAVES, Maria Luíza Barbosa. O Projeto Diretor de Turma no Ceará, Dois Anos Depois. Relato de Experiência nº 135. XXIV Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação e III Congresso Interamericano de Política e Administração da Educação. **Anais...** Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação – Programa de Pós-Graduação (PPGE). Vitória: ANPAE, 2009. Disponível em: [http://www.anpae.org.br/congressos\\_antigos/simposio2009/index2.html](http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2009/index2.html). Acesso em: 01 dez. de 2017.

LIMA, Maria da Conceição Castro. A experiência piloto de diretor de turma de Eusébio, Ceará. In: Simpósio brasileiro de política e administração da educação, 23, 2007, Porto Alegre (RS). **Anais...** Disponível em: [http://www.anpae.org.br/congressos\\_antigos/simposio2007/279.pdf](http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/279.pdf). Acesso em: 18 jul. 2017.

MACHADO, Emanuel Kaúla Santos. **Constituintes de uma práxis de mediação pedagógica do Professor Diretor de Turma**. 127 f. 2017. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação). Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2017.

MAIA, José Eduardo Nobre; SANTOS, Jean Mac Cole Tavares; OLIVEIRA, Eveline Nogueira Pinheiro de. O tempo integral na política estadual de Educação do Ceará. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Rev. Pemo**, [S. l.], v. 1, n. 3,

2019. DOI: 10.47149/pemo.v1i3.3555. Disponível em:  
<https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3555>. Acesso em: 02 abr. 2020.

OLIVEIRA NETO, Benjamin Machado de. Gestão pública da educação infantil: o trabalho coletivo em benefício de um ensino significativo. **Ensino em Perspectivas**, v.1, n.1, p.1–11, 2019. Disponível em:<https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/4525>. Acesso em: 18 mai. 2020.

SANTOS, Pablo Silva Machado Bispo dos. **Guia prático da política educacional no Brasil: Ações, planos, programas e impactos**. – 2 ed. rev. e ampl. – São Paulo: Cengage Learning, 2014.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. São Paulo: Autores Associados, 2013.

SILVA, Mariara Lopes da; MAIA FILHO, Osterne Nonato; RABELO, Josefa Jackline. As condições de trabalho do professor universitário substituto na contemporaneidade: explorando a realidade de uma universidade pública. **Educação & Formação**, [S. l.], v. 5, n. 1, p. 215–234, 2020. DOI: 10.25053/redufor.v5i13.1002. Disponível em:  
<https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/1002>. Acesso em: 02 abr. 2020.

SOARES, Lucas de Vasconcelos; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa. Avaliação educacional ou política de resultados?. **Educação & Formação**, [S. l.], v. 5, n. 3, p. e2951, 2020. DOI: 10.25053/redufor.v5i15set/dez.2951. Disponível em:  
<https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/2951>. Acesso em: 26 abr. 2020.

SOUSA JUNIOR, Justino de. **A crise da escola. Fortaleza**: Imprensa Universitária, 2014.

## SOBRE OS AUTORES

### **José Wandsson do Nascimento Batista**

Mestre em Educação e Ensino pelo programa de Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino (MAIE) da Universidade Estadual do Ceará (UECE). É professor efetivo da rede pública estadual do Ceará, atualmente atua como Orientador da Célula de Desenvolvimento da Escola e da Aprendizagem - CEDEA na 12ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação - CREDE 12/Quixadá-CE. Correio eletrônico: wandssoncoordenador@gmail.com

### **Vitória Chérída Costa Freire**

Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE-UECE), Mestre em Educação pelo PPGE/UECE. Integrante do grupo de pesquisa Práticas Educativas, Memórias e Oralidades (PEMO). Correio eletrônico: vitoriacherida91@gmail.com

***Lia Machado Fiuza Fialho***

Doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará, Pós-Doutorada em Educação pela Universidade Federal da Paraíba. Professora doutora do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, Professora Permanente do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/UECE) e do Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas (MPPP/UECE). Líder do Grupo de Pesquisa Práticas Educativas Memórias e Oralidades - PEMO. Editora da revista Educação & Formação do PPGE/UECE. Pesquisadora produtividade CNPQ. Correio eletrônico: lia\_fialho@yahoo.com.br

***Cristine Brandenburg***

Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará, Bolsista CNPq (2019). Vice-Líder do grupo de pesquisa Práticas Educativas Memórias e Oralidades (PEMO). Editora da Revista Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Revpemo. Membro da equipe editorial da revista Ensino em Perspectivas (EnPe). Atualmente docente do Instituto Dom José de Educação e Cultura/Universidade do Vale do Acaraú (IDJ/UVA. Correio eletrônico: crisfisio13@gmail.com