



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

GILMAR PEREIRA COSTA

O PROJETO PROFESSOR DIRETOR DE TURMA E A
GESTÃO ESCOLAR PARA RESULTADOS NO ESTADO DO
CEARÁ DE 2008 A 2023

Salvador

2024

GILMAR PEREIRA COSTA

**O PROJETO PROFESSOR DIRETOR DE TURMA E A
GESTÃO ESCOLAR PARA RESULTADOS NO ESTADO DO
CEARÁ DE 2008 A 2023**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do grau de Doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Rodrigo da Silva Pereira

Salvador

2024

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Costa, Gilmar Pereira.

O Projeto Professor Diretor de Turma e a gestão escolar para resultados no estado do Ceará de 2008 a 2023 [recurso eletrônico] /Gilmar Pereira Costa. - Dados eletrônicos. -2024.

Orientador: Prof. Dr. Rodrigo da Silva Pereira.

Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia.
Faculdade de Educação, Salvador, 2024.

Disponível em formato digital.

Modo de acesso: <https://repositorio.ufba.br/>

1. Educação - Aspectos políticos. 2. Projeto Professor Diretor de Turma. 3. Diretrizes de política educacional. 4. Ceará. 5. Gestão com resultados. 6. Nova gestão pública. I. Pereira, Rodrigo da Silva. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. Programa de Pós- Graduação em Educação. III. Título.

CDD 379. 2 - 23. ed.



Universidade Federal da Bahia
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PGEDU)

ATA Nº 1

Ata da sessão pública do Colegiado do PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PGEDU), realizada em 11/12/2024 para procedimento de defesa da Tese de DOUTORADO EM EDUCAÇÃO no. 1, área de concentração Educação, Sociedade e Práxis Pedagógica, do(a) candidato(a) GILMAR PEREIRA COSTA, de matrícula 2020106083, intitulada O PROJETO PROFESSOR DIRETOR DE TURMA E A GESTÃO ESCOLAR PARA RESULTADOS NO ESTADO DO CEARÁ DE 2008 A 2023. Às 15:00 do citado dia, Auditório II/WebConf, foi aberta a sessão pelo(a) presidente da banca examinadora Prof. Dr. RODRIGO DA SILVA PEREIRA que apresentou os outros membros da banca: Prof^ª. Dra. REJANE DE OLIVEIRA ALVES, Prof^ª. THERESA MARIA DE F. ADRIÃO, Prof^ª. Dra. LUCIANA ROSA MARQUES e Prof^ª. Dra. ELOÍSA MAIA VIDAL. Em seguida foram esclarecidos os procedimentos pelo(a) presidente que passou a palavra ao(à) examinado(a) para apresentação do trabalho de Doutorado. Ao final da apresentação, passou-se à arguição por parte da banca, a qual, em seguida, reuniu-se para a elaboração do parecer. No seu retorno, foi lido o parecer final a respeito do trabalho apresentado pelo candidato, tendo a banca examinadora aprovado o trabalho apresentado, sendo esta aprovação um requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor. Em seguida, nada mais havendo a tratar, foi encerrada a sessão pelo(a) presidente da banca, tendo sido, logo a seguir, lavrada a presente ata, abaixo assinada por todos os membros da banca.

Documento assinado digitalmente
 LUCIANA ROSA MARQUES
Data: 14/12/2024 10:53:20-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Dra. LUCIANA ROSA MARQUES, UFPE

Examinadora Externa à Instituição

Documento assinado digitalmente
 ELOISA MAIA VIDAL
Data: 12/12/2024 10:32:37-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Dra. ELOÍSA MAIA VIDAL, UECE

Examinadora Externa à Instituição

Dra. REJANE DE OLIVEIRA ALVES, UFBA

Examinadora Interna



Universidade Federal da Bahia
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PGEDU)

Documento assinado digitalmente
gov.br **THERESA MARIA DE FREITAS ADRIÃO**
Data: 17/12/2024 12:20:47-0300
verifique em <https://validar.iti.gov.br>

THERESA MARIA DE F. ADRIÃO, UFBA
Examinadora Interna

Documento assinado digitalmente
gov.br **RODRIGO DA SILVA PEREIRA**
Data: 12/12/2024 09:39:39-0300
verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Dr. RODRIGO DA SILVA PEREIRA, UFBA
Presidente

Documento assinado digitalmente
gov.br **GILMAR PEREIRA COSTA**
Data: 19/12/2024 14:23:01-0300
verifique em <https://validar.iti.gov.br>

GILMAR PEREIRA COSTA
Doutorando(a)

AGRADECIMENTOS

São muitos e tão especiais que, sinceramente, temo incorrer em esquecimentos, mas aqueles/aquelas que cito ou não, que fizeram parte desta trajetória, sintam-se contemplados/as.

A Deus, por me guiar e me abençoar em todos os atravessamentos que fizeram parte deste caminho: a pandemia da Covid-19, o indeferimento do afastamento para estudos, a convivência com a ansiedade, a recidiva de uma severa infecção ocular e a partida de minha mãe para um outro plano. Muitos medos me fizeram um outro Gilmar, mais forte do que eu mesmo imaginava ser.

Aos meus pais, Pedro Vieira Costa e Francisca Pereira Costa (*in memoriam*), por acreditarem em mim e me apoiarem, mesmo não entendendo os meus sonhos.

Aos meus familiares mais próximos, em especial à Tia Rita, ao primo-irmão Ricardo Bento e ao sobrinho Matheus Costa, por estarem comigo nos bons e nos maus momentos.

Às companheiras de trabalho e amigas, Diva Lima, Vera Lúcia e Ravena Ferreira, por me impulsionarem rumo aos meus objetivos desde o processo seletivo.

A quem inicialmente aceitou, gentilmente, apreciar o projeto de pesquisa e contribuir para sua melhoria e maturação: professoras Diva Lima e Geandra Santos e professor Wendel Melo.

À amiga de longas datas Lianeide Bezerra, pelo apoio, desde a ideia ainda imatura da inscrição no processo seletivo e durante todo o curso. É fortalecedor contar com o seu amparo!

À Professora Erenice Santos, por todo o amparo nas formalidades do processo de afastamento inicial para cursar o doutorado.

À amiga Rafaela Costa, por ser abrigo e força em todos os momentos, alegrando-se pelas minhas conquistas e partilhando comigo as suas.

À amiga Laiane dos Santos, baiana arretada, por todo o apoio na curta temporada em que estive *residindo* em Salvador.

À Professora Jeane Noronha, atual Coordenadora da Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE 15), uma líder comprometida com a educação dos Inhamuns, por toda a compreensão e o apoio necessários para que eu realizasse a pesquisa e concluísse a produção desta tese.

À colega de trabalho e amiga Dinamária Gomes, pela prontidão na consecução de dados e indicadores, bem como de materiais diversos inerentes ao PPDT.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Rodrigo da Silva Pereira, por ser um exemplo de coerência entre o discurso e a ação, referência intelectual e política, e por respeitar a autonomia dos seus orientandos. Obrigado por todos os ensinamentos!

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais (GEPPOLE) da Universidade Federal da Bahia (UFBA), por ser *locus* de investigação e inquietação que tanto contribui para o campo da gestão e das políticas públicas educacionais. Esse grupo é *barril dobrado*!

Às colegas Catarina Cerqueira e Micaela Bálamo e ao colega Kellison Cavalcante, pelas generosas contribuições ao meu trabalho, pelos diálogos travados, pelos risos e todos os momentos virtuais, mas significativos, que compartilhamos.

Às colegas Aldeneide, Andréia Freitas, Ana Carolina e Gabriela Scaldaferrri, pelo amparo e amizade, presencial e virtualmente.

À Profa. Dra. Verónica Ficooseco, por todos os diálogos e pela prontidão sempre que precisei de opiniões, sobretudo relacionadas ao uso de ferramentas tecnológicas para a análise dos dados empíricos.

Ao colega e amigo Francisco Cavalcante, pelo suporte na sistematização e tratamento de dados quantitativos, além do olhar atencioso à elaboração das figuras, quadros, tabelas e gráficos que compõem o trabalho.

Às professoras doutoras Eloísa Maia Vidal (Universidade Estadual do Ceará – UECE), Theresa Maria de Freitas Adrião (Universidade Estadual de Campinas – Unicamp/UFBA) e Luciana Rosa Marques (Universidade Federal de Pernambuco – UFPE), pelas importantes contribuições destinadas à minha pesquisa quando da participação no Exame de Qualificação da pesquisa.

Finalmente, a todos os sujeitos respondentes que aceitaram contribuir para esta investigação, os quais me forneceram relevantes depoimentos para a produção deste trabalho de pesquisa.

“As modificações só acontecem quando a Educação é entendida em sua especificidade. Escola não é uma empresa que cumpre metas para alcançar objetivos. Nosso sucesso é saber conviver com a subjetividade do outro, o que só é possível em um ambiente democrático” (Paro, 2012c, p. 1).

COSTA, Gilmar Pereira. **O Projeto Professor Diretor de Turma e a gestão escolar para resultados no estado do Ceará de 2008 a 2023**. Orientador: Rodrigo da Silva Pereira. 2024. 249 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2024.

RESUMO

A presente tese tem como objeto o Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT), implantado em 2008 no estado do Ceará, cujo funcionamento atravessou diferentes governos e permanece em destaque na política educacional da unidade da federação. O objetivo geral da investigação foi identificar qual a concepção de gestão escolar materializada a partir do Projeto Professor Diretor de Turma no estado do Ceará no período de 2008 a 2023, o qual se desdobrou nos seguintes objetivos específicos: a) Analisar como se constitui o modelo de gestão escolar instaurado na rede estadual do Ceará a partir das premissas do Gerencialismo e da Nova Gestão Pública (NGP); b) Desvelar o imbricamento entre o Diretor de Turma e as políticas a ele correlatas: Política Estadual de Educação Profissional, Circuito de Gestão e Desenvolvimento de Competências Socioemocionais; c) Analisar como ocorreu/ocorre o processo de privatização da política educacional no Ceará a partir do Diretor de Turma e das políticas correlatas; e d) Identificar intencionalidades, estratégias, contradições e possíveis contribuições do Diretor de Turma e políticas correlatas para a gestão escolar no Ceará, de 2008 a 2023. O percurso metodológico foi delineado a partir de sucessivas aproximações com a Teoria Social e com o método do materialismo histórico-dialético, sendo esta pesquisa a análise uma política educacional, de natureza qualitativa, que contou com as técnicas da revisão de literatura, da análise documental e da entrevista semiestruturada. Foi realizada com 14 respondentes, sendo 02 dirigentes que pertenceram/pertencem ao quadro de servidores da Secretaria da Educação do Ceará e 12 que atuaram em 03 escolas situadas na Região Metropolitana de Fortaleza (RMF), em diferentes funções, no marco temporal delimitado na investigação. Os resultados foram analisados a partir da análise de conteúdo e apontam que o Diretor de Turma é norteado a partir dos pressupostos da gestão gerencial, com foco no trabalho pedagógico centrado no monitoramento dos resultados educacionais. O conteúdo e a forma da política são, portanto, consoantes com o Gerencialismo e a NGP, trazendo à tona a intensificação do trabalho docente vivenciada pelos sujeitos, ancorada na pedagogia das competências e nos processos de privatização da política educacional. As estratégias e intencionalidades do sistema educacional são viabilizadas pela via do consentimento, sobretudo dos sujeitos que executam a política no espaço escolar. Ao passo que os documentos norteadores da política enfatizam o seu suposto caráter democrático e emancipatório, a narrativa dos sujeitos que implementam a política evidencia as suas fragilidades e as lacunas apresentadas no cotidiano escolar. A política, dessa forma, dista do que é postulado no âmbito do discurso e tem sua ação efetivada em contradições que reforçam os interesses do mercado neoliberal. Mesmo sendo acolhido pelas comunidades escolares pesquisadas, O PPDT é visto como uma política que carece de maiores investimentos, principalmente ligados à melhoria das condições de trabalho dos professores que exercem a função, bem como de formação docente consistente e atrelada aos pressupostos de uma educação de fato democrática e emancipatória.

Palavras-chave: Projeto Professor Diretor de Turma; Política educacional; Ceará; Gestão para resultados; Nova Gestão Pública.

COSTA, Gilmar Pereira. **The Class Director Teacher Project and school management for results in the state of Ceará from 2008 to 2023.** Supervisor: Rodrigo da Silva Pereira. 2024. 249 p. Thesis (PhD in Education) – Faculty of Education, University Federal of Bahia, Salvador, 2024.

ABSTRACT

This thesis has as its object the Class Director Teacher Project (PPDT in its Portuguese acronym), implemented in 2008 in the state of Ceará, whose operation spans different governments and remains prominent in the educational policy of the federation unit. The general objective of the investigation was to identify the conception of school management materialized from the Class Director Teacher Project in the state of Ceará in the period from 2008 to 2023, which was divided into the following specific objectives: a) Analyzing how the school management model established in the state network of Ceará is constituted, based on the premises of Managerialism and New Public Management (NGP in the Portuguese acronym); b) Revealing the interconnection between the Class Director and the policies related to it: State Policy for Professional Education, Management Circuit and Development of Socioemotional Skills; c) Analyzing how the privatization process of educational policy in Ceará occurred/occurs based on the Class Director and related policies; and d) Identifying intentions, strategies, contradictions and possible contributions of the Class Director and related policies for school management in Ceará, from 2008 to 2023. Methodological path was outlined based on successive approaches to Social Theory and the method of historical-dialectical materialism; this research is qualitative educational policy analysis, which used the techniques of literature review, documentary analysis and semi-structured interviews. It was carried out with 14 respondents, 02 of whom were directors who belonged/belong to the staff of the Ceará Education Department and 12 who worked in 03 schools located in the Metropolitan Region of Fortaleza, in different positions, within the time frame defined in the investigation. Results were analyzed based on content analysis and indicate that the Class Director is guided by the assumptions of managerial management, with a focus on pedagogical work centered on monitoring educational results. Content and form of the policy are therefore consistent with Managerialism and NGP, bringing to light the intensification of teaching work experienced by subjects, anchored in the pedagogy of competencies and in the privatization processes of educational policy. Strategies and intentions of the educational system are made possible through consent, especially from the subjects who implement the policy in the school space. While the documents guiding the policy emphasize its supposed democratic and emancipatory character, the narrative of the subjects who implement the policy highlights its weaknesses and the gaps presented in everyday school life. Politics, therefore, is distant from what is postulated by the discourse, and its action is carried out in contradictions that reinforce the interests of the neoliberal market. Even though it is welcomed by the school communities surveyed, the PPDT is seen as a policy that requires greater investment, mainly linked to improving the working conditions of teachers who perform the role, as well as consistent teacher training linked to the assumptions of a truly democratic and emancipatory education.

Keywords: Class Director Teacher Project; Educational policy; Ceará; Management for results; New Public Management.

COSTA, Gilmar Pereira. **El Proyecto Profesor Director de Clase y la gestión escolar para resultados en el estado de Ceará de 2008 a 2023**. Asesor: Rodrigo da Silva Pereira. 2024. 249 p. Tesis (Doctorado en Educación) – Facultad de Educación, Universidad Federal de Bahia, Salvador, 2024.

RESUMEN

El objetivo de esta tesis es el Proyecto Profesor Director de Clase (PPDT - acrónimo en portugués), implementado en 2008 en estado de Ceará, cuya operación abarcó diferentes gobiernos y sigue siendo prominente en la política educativa de la unidad federativa. El objetivo general de la investigación fue identificar la concepción de gestión escolar materializada desde el Proyecto Profesor Director de Clase en estado de Ceará en el período de 2008 a 2023, que se desarrolló en los siguientes objetivos específicos: a) Analizar cómo se constituye el modelo de gestión escolar establecido en la red estatal de Ceará desde las premisas del Gerencialismo y la Nueva Gestión Pública (NGP); b) Aclarar la superposición entre el Directorio de Clase y políticas afines: Política Estatal de Educación Profesional, Circuito de Gestión y Desarrollo de Habilidades Socioemocionales; c) Analizar cómo ocurrió/ocurre el proceso de privatización de la política educativa en Ceará desde el Director de Clase y políticas relacionadas; y d) Identificar intenciones, estrategias, contradicciones y posibles contribuciones del Director de Clase y políticas relacionadas para la gestión escolar en Ceará, de 2008 a 2023. Se trazó el camino metodológico desde sucesivos acercamientos a la Teoría Social y al método del materialismo histórico-dialéctico, siendo esta investigación el análisis de una política educativa, de carácter cualitativo, que incluyó las técnicas de revisión de literatura, análisis documental y semi- entrevista estructurada. Se realizó con 14 encuestados, 02 directores que pertenecían/pertenecen al personal del Departamento de Educación de Ceará y 12 que trabajaban en 03 escuelas ubicadas en la Región Metropolitana de Fortaleza (RMF), en distintas funciones, dentro del plazo delimitado en la investigación. Los resultados fueron analizados desde el análisis de contenido, e indican que el Director de Clase se guía por los supuestos de la gestión empresarial, enfocando un trabajo pedagógico centrado en el seguimiento de los resultados educativos. El contenido y la forma de la política están, por tanto, en línea con el Gerencialismo y la NGP, sacando a la luz la intensificación del trabajo docente experimentado por los sujetos, anclado en la pedagogía de las habilidades y los procesos de privatización de la política educativa. Las estrategias e intenciones del sistema educativo son posibles a través del consentimiento, especialmente de los sujetos que implementan la política en el espacio escolar. Si bien los documentos que guían la política enfatizan su supuesto carácter democrático y emancipador, la narrativa de los sujetos que la implementan resalta sus debilidades y las brechas presentadas en la vida escolar cotidiana. La política, de esa manera, se aleja de lo postulado en el ámbito del discurso, y tiene su acción realizada en contradicciones que refuerzan los intereses del mercado neoliberal. Mismo bien recibida por las comunidades escolares encuestadas, el PPDT es visto como una política que requiere mayor inversión, principalmente vinculada con la mejora de las condiciones laborales de los docentes que desempeñan la función, así como una formación docente consistente y vinculada a los supuestos de una educación verdaderamente democrática y emancipadora.

Palabras clave: Proyecto Profesor Director de Clase; Política educativa; Ceará; Gestión para resultados; Nueva Gestión Pública.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – As metamorfoses do Diretor de Turma no Sistema Educacional Português	78
Figura 2 – Confluência entre o Diretor de Turma e as políticas correlatas	93
Figura 3 – Eixos de atuação do Circuito de Gestão – Instituto Unibanco.....	100
Figura 4 – Ciclo PDCA	101
Figura 5 – Infográfico: Etapas do Circuito de Gestão	102
Figura 6 – Modelo de classificação das competências socioemocionais adotado pelo IAS ..	109
Figura 7 - Modelo de rubricas socioemocionais adotado pelo IAS.....	110
Figura 8 – Relações entre as organizações integrantes do TPE em 2020.....	129
Figura 9 – Relações entre as organizações do Movimento pela Base	132
Figura 10 – Matriz de investimentos do setor privado	144

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Quantidade de trabalhos identificados nas bases de dados	29
Quadro 2 – Dissertações defendidas sobre o objeto	29
Quadro 3 – Teses defendidas sobre o objeto	32
Quadro 4 – Documentos estaduais analisados.....	37
Quadro 5 – Respondentes da pesquisa	38
Quadro 6 – Codificação dos respondentes da pesquisa.....	40
Quadro 7 – As práticas pedagógicas do Diretor de Turma no Ceará-Brasil	86
Quadro 8 – Presença das entidades privadas nas políticas educacionais do Ceará nos governos de Camilo Santana	91
Quadro 9 – Expansão das escolas profissionais do Estado do Ceará (2008-2018).....	95
Quadro 10 – As práticas pedagógicas do Diretor de Turma após a instituição da Política Estadual de Desenvolvimento de Competências Socioemocionais.....	116
Quadro 11 – Formação acadêmica e experiências profissionais dos respondentes da pesquisa	166
Quadro 12 – Unidades de registro e ocorrências nas falas dos respondentes.....	169
Quadro 13 – Categorias iniciais de análise.....	169
Quadro 14 – Categorias finais de análise	170
Quadro 15 – Características de gestão do PPDT	173
Quadro 16 – Aspectos positivos e negativos do PPDT	187

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Série histórica do PPDT (2008-2023)	33
Tabela 2 – Série histórica das matrículas totais – Ed. Infantil (creche e pré-escola) no Brasil, de 2008-2023	139
Tabela 3 – Série histórica das matrículas totais – Ens. Fundamental (anos iniciais e anos finais) no Brasil, de 2008-2023	140
Tabela 4 – Série histórica das matrículas totais – Ens. Médio no Brasil, de 2008-2023.....	140
Tabela 5 – Indicadores educacionais do ensino médio no Ceará em 1997	151

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ALECE	Assembleia Legislativa do Ceará
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ASTIN	Assessoria da Tecnologia da Informação
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCR	<i>Center for Curriculum Redesign</i>
CE	Ceará
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CEE-SP	Conselho Estadual de Educação de São Paulo
CEI	Centros de Educação Infantil
CEP	Conselho de Ética em Pesquisa
CE-PPDT	Coordenação Estadual do Projeto Professor Diretor de Turma
CIC	Centro Industrial do Ceará
CIDA	<i>Canadian International Development Agency</i>
CNCT	Catálogo Nacional de Cursos Técnicos
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNS	Conselho Nacional de Saúde
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
COADE	Coordenadoria de Acompanhamento e Desenvolvimento Escolar para Resultados de Aprendizagem
CODEA	Coordenadoria de Desenvolvimento da Escola e da Aprendizagem
CONSED	Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação
CONTEE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino
CREDE	Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação
CRPPDT	Coordenação Regional do Projeto Professor Diretor de Turma
EEEP	Escola Estadual de Educação Profissional
EEMTI	Escola de Ensino Médio em Tempo Integral
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio

ER	Escola Regular
EUA	Estados Unidos da América
FACED	Faculdade de Educação
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIEC	Federação das Indústrias do Estado do Ceará
FINEDUCA	Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério
GATS	<i>General Agreement on Trade in Services</i>
GEPPOLE	Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional
GIDE	Gestão Integrada da Escola
GIFE	Grupo de Institutos, Fundações e Empresas
IAS	Instituto Ayrton Senna
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICE	Instituto de Co-Responsabilidade pela Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IU	Instituto Unibanco
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGPD	Lei Geral de Proteção de Dados
LRF	Lei de Responsabilidade Fiscal
MARE	Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado
MEC	Ministério da Educação
MPB	Movimento pela Base Nacional Comum
MPBNC	Movimento pela Base Nacional Curricular
MPCE	Ministério Público do Ceará
netFWD	<i>Network of Foundations Working for Development</i>
NGP	Nova Gestão Pública
NTPPS	Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais
OCDE	Organização Europeia para o Comércio e Desenvolvimento
OMC	Organização Mundial do Comércio
PAIC	Programa Alfabetização na Idade Certa
PBP	Programa Brasil Profissionalizado

PCA	Professor Coordenador de Área
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDCA	<i>Plan-Do-Check-Act</i>
PDRAE	Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado
PE	Pernambuco
PJF	Projeto Jovem de Futuro
PNE	Plano Nacional de Educação
PPA	Plano Plurianual
PPDT	Projeto Professor Diretor de Turma
PPGPP	Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas
PPP	Parceria público-privada
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROCENTRO	Centros de Ensino Experimental
PROS	Partido Republicano da Ordem Social
PSB	Partido Socialista Brasileiro
PT	Partido dos Trabalhadores
REDUCA	Rede Latino-Americana de Organizações da Sociedade Civil para a Educação
RMF	Região Metropolitana de Fortaleza
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEBRAE	Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SEDUC	Secretaria de Educação de Sobral
SEDUC-CE	Secretaria da Educação do Estado do Ceará
SEFOR	Superintendências das Escolas Estaduais de Fortaleza
SIGAE	Sistema de Gestão para o Avanço Contínuo da Educação
SIGE ESCOLA	Sistema Integrado de Gestão Escolar
SISU	Sistema de Seleção Unificada
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
SPD	Secretaria Especial de Políticas sobre Drogas
SPE	Sistemas Privados de Ensino
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEO	Tecnologia Empresarial Odebrecht
TESE	Tecnologia Empresarial Socioeducacional
TPE	Todos pela Educação
TPV	Temáticas, Práticas e Vivências

UECE	Universidade Estadual do Ceará
UERN	Universidade Estadual do Rio Grande do Norte
UEx	Unidade Executora
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UVA	Universidade Estadual Vale do Acaraú

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	19
1.1 A PROPOSIÇÃO DA PESQUISA: O OBJETO E A PROBLEMATIZAÇÃO	19
1.2 JUSTIFICATIVA E OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO	26
1.3 CAMINHOS METODOLÓGICOS	34
1.3.1 Do paradigma, da abordagem e do delineamento	34
1.3.2 Das técnicas de coleta dos dados, do campo e dos sujeitos da pesquisa	36
1.3.3 Da análise dos dados	38
1.3.4 Dos procedimentos éticos	39
1.4 ESTRUTURA DA TESE	41
2 O ESTADO E A EDUCAÇÃO SOB A ÉGIDE DO NEOLIBERALISMO	43
2.1 SOBRE O ESTADO.....	43
2.2 O NEOLIBERALISMO: CONTEXTOS, CARACTERIZAÇÕES E IMPLICAÇÕES	48
2.3 A REFORMA DO ESTADO BRASILEIRO DA DÉCADA DE 1990, O GERENCIALISMO E A NOVA GESTÃO PÚBLICA (NGP): FACES DE UMA MESMA MOEDA	55
2.3.1 A Reforma do Estado Brasileiro de 1990	55
2.3.2 Gerencialismo	57
2.3.3 A Nova Gestão Pública (NGP)	59
2.4 O CASO DO CEARÁ: FORJA-SE UM PROTÓTIPO EDUCACIONAL PARA O BRASIL	66
3 O PROJETO PROFESSOR DIRETOR DE TURMA: DE PORTUGAL AO CEARÁ	77
3.1 DIRETOR DE TURMA EM PORTUGAL: A HISTORICIDADE DA POLÍTICA	77
3.2 O DIRETOR DE TURMA NO ESTADO DO CEARÁ-BRASIL.....	82
3.3 AS POLÍTICAS CORRELATAS AO DIRETOR DE TURMA	88
3.3.1 Política Estadual de Educação Profissional	93
3.3.2 Circuito de Gestão	99
3.3.3 Política Estadual de Desenvolvimento de Competências Socioemocionais	106

3.4 AS MUDANÇAS NO PPDT A PARTIR DA IMPLEMENTAÇÃO DAS POLÍTICAS CORRELATAS	112
4 O PROCESSO DE PRIVATIZAÇÃO DA POLÍTICA EDUCACIONAL CEARENSE	118
4.1 O PÚBLICO E O PRIVADO: CONCEITUANDO AS ESFERAS	118
4.2 O PÚBLICO E O PRIVADO: DISPUTAS PELA EDUCAÇÃO PÚBLICA	122
4.3 A PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E SUAS FACETAS.....	133
4.3.1 Privatização da oferta educacional	137
4.3.2 Privatização do currículo escolar	142
4.3.3 Privatização da gestão da educação pública	146
4.4 A PRIVATIZAÇÃO DA POLÍTICA EDUCACIONAL CEARENSE: CONTEXTOS, DIMENSÕES, DISPUTAS E ATORES	150
5 O DIRETOR DE TURMA SOB AS LENTES DOS ATORES SOCIAIS DA POLÍTICA	159
5.1 CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO E DOS SUJEITOS DA PESQUISA	159
5.1.1 O campo da pesquisa: o estado do Ceará e as escolas <i>loci</i>	159
5.1.2 Os sujeitos respondentes	164
5.2 ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS: DETALHAMENTO DO TRATO DOS ACHADOS EMPÍRICOS	168
5.3 AS CONCEPÇÕES DE GESTÃO DOS ATORES DO DIRETOR DE TURMA NO CEARÁ.....	172
5.4 A IMPLANTAÇÃO E AS METAMORFOSES/CONFIGURAÇÕES DO PROJETO PROFESSOR DIRETOR DE TURMA NO CEARÁ	180
5.5 INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE.....	188
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	194
REFERÊNCIAS	204
APÊNDICE A – TERMO DE ANUÊNCIA DA SEDUC-CE	226
APÊNDICE B – TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR	227

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	229
APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA EX-SECRETÁRIO/A DE EDUCAÇÃO	231
APÊNDICE E – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA DIRETORES/AS ESCOLARES	233
APÊNDICE F – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA COORDENADORES/AS ESCOLARES	235
APÊNDICE G – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA PROFESSORES/AS DIRETORES/AS DE TURMA	237
APÊNDICE H – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA PROFESSORES/AS QUE NÃO ERAM DIRETORES/AS DE TURMA	239
ANEXO A – CHAMADA PÚBLICA PARA ADESÃO AO PROJETO DIRETOR DE TURMA (2010)	241
ANEXO B – DOCUMENTO SOBRE A UNIVERSALIZAÇÃO DO DIRETOR DE TURMA (2022)	243

1 INTRODUÇÃO

1.1 A PROPOSIÇÃO DA PESQUISA: O OBJETO E A PROBLEMATIZAÇÃO

A presente pesquisa tem por objeto de análise o *Projeto Professor Diretor de Turma*, política educacional em funcionamento no estado do Ceará desde o ano de 2008. O desenvolvimento da investigação é relacionado às discussões promovidas pelo *Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional (GEPPOLE)*, no âmbito da Linha de Pesquisa em *Política e Gestão da Educação*, constitutiva do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA), Faculdade de Educação (FACED), sob a orientação do Prof. Dr. Rodrigo da Silva Pereira.

O percurso profissional do professor, bem como a realidade vivenciada por ele e os demais profissionais que compõem a esfera da educação escolar têm revelado uma séria dificuldade no tocante à consecução do principal objetivo a que a educação formal se destina: educar para a emancipação humana. Entende-se que tal processo visa a desenvolver, no indivíduo, não somente instrumentação técnica e construção de conhecimentos científicos, mas a superação da alienação e a conquista da *omnilateralidade*¹.

No cenário atual, não é incomum ouvir dos professores e das professoras, sobretudo na etapa final da Educação Básica, o Ensino Médio, em especial na escola pública, relatos nos quais discorrem sobre as condições objetivas de trabalho, tais como o contato superficial com o alunado, decorrente do número de turmas em que o professor leciona; ausência de um conhecimento mais aprofundado acerca das individualidades dos alunos; fragilidade no estabelecimento de relações interpessoais; e intensa jornada de trabalho, condições que influenciam diretamente em questões como o processo de ensino-aprendizagem e o sucesso escolar (Paro, 2016; 2018).

Considera-se que o modelo escolar vigente apresenta raízes históricas, fincadas na reprodução da divisão social do trabalho, por meio da qual se dicotomiza trabalho intelectual e trabalho manual, através da premissa de que alguns pensam a educação e outros a executam; e controle externo do processo de trabalho pelas vias da avaliação e do monitoramento, que são resquícios do modelo taylorista de organização. Assim, mesmo o modelo atual tendo

¹ Com base em Frigotto (2012), por *omnilateralidade*, entendemos a condição do indivíduo de ser enxergado em todas as suas dimensões, em sua integralidade. Para tanto, a formação *omnilateral* é direcionada à emancipação. Em contraposição, temos a unilateralidade que, enfatizando o indivíduo em sua imediaticidade, encarrega-se de fragmentá-lo, bem como ao seu percurso educacional e, conseqüentemente, reforça a manutenção do *status quo*.

substituído o anterior, sobre o qual discorre Paro (1986), entendemos que ambos apresentam similaridade com a organização das empresas capitalistas.

Diante do exposto e das demandas que o mundo atual impõe aos indivíduos, a saber, a exigência por profissionais qualificados; profissionais que aliem competência cognitiva à sensibilidade; trabalho em equipe, com eficiência e eficácia; espírito criativo e empreendedor, dentre inúmeras outras características que compõem um verdadeiro rol de qualificações, as exigências do mercado repercutem na escola. Então, há uma série de *valores* elencados neste parágrafo, que podem ser atrelados ao que, na literatura, ficou conhecido como Gerencialismo. Cabe elucidar que ele consiste em “[...] um modelo global para reforma” (Newman; Clarke, 2012, p. 355), que traz à escola aspectos da política e da governança, transferindo à ambiência educativa práticas típicas do mundo organizacional, empresarial.

As características às quais nos referimos anteriormente são enfatizadas na escola sob a forma de imposição dos órgãos diretivos de educação e atingem todos os profissionais envolvidos diretamente com a educação, quer sejam gestores(as), professores(as), funcionários(as), alunos(as) e a comunidade escolar.

No que se refere aos profissionais que lidam diretamente com a esfera da gestão escolar, as cobranças são muitas e exercem efeitos igualmente impactantes, sob a forma de intensificação/precarização do trabalho docente. Importa salientar que, aqui, utiliza-se o termo *gestão* em seus múltiplos vieses, baseados no fato de que ela própria, nos diferentes contextos históricos, passou por mudanças substanciais.

Em seu sentido etimológico, gestão está associada a germinar, fazer crescer, executar. Oliveira (2007) enfatiza que tal termo deriva do *gestio*, que vem de *gerere*, cuja acepção consiste em produzir. Dessa maneira, a gestão não comporta somente o ato de administrar um bem, mas é algo que o compõe. Como, na atualidade, gestão implica participação, e o país está inserido em um modelo político democrático, gerir remete à participação, à tomada de decisões. Assim, a visão de gestão que baliza nossa pesquisa coaduna com o entendimento de que ela consiste em processo complexo, tecido a muitas mãos e orientado a uma prática coletiva. Some-se a ela a concepção de gestão escolar como atividade intencional voltada a uma determinada finalidade (Paro, 2015). Conforme as definições anteriores, defendemos a concepção de gestão democrática como o viés que deve nortear as ações da escola pública, sobretudo por acreditarmos que ela engendra e respalda a luta contra a alienação e a defesa por uma educação que ensina conteúdos e, ao mesmo tempo, emancipa seus alunos e alunas, o que vai ao encontro da ideia de aluno transformado defendida por Paro (1986). Para o autor, o aluno transformado é, ao mesmo tempo, objeto e sujeito do processo educativo (Paro, 1986).

Outra elucidação conceitual importante é que, quando se aborda o tema *gestão*, não se deve incorrer no equívoco de atrelar sua significação apenas aos aspectos administrativos e financeiros, mas perceber que ela também, e principalmente, envolve a área pedagógica em si. No cenário atual, as políticas educacionais têm conferido, no âmbito do discurso, importância e visibilidade às questões pedagógicas. Sabemos que elas são consideradas o cerne do processo escolar, mas é imprescindível atentar para o fato de que, na concretude, a centralidade reside no controle dos processos pedagógicos.

Atendo-se ao desafio de conceituar e debater a ideia de gestão, Paro (2012a; 2015; 2016), em sua vasta obra, procura discorrer sobre os termos *administração* e *gestão*, estabelecendo as proximidades que eles possuem entre si. O autor introduz sua discussão defendendo que a administração consiste na “utilização racional de recursos para a realização de fins determinados” (Paro, 2015, p. 18). Ao fazer tal afirmação, Paro (2015) sinaliza a indissociabilidade entre a ação administrativa em si e os fins aos quais ela se destina. Outro importante sentido que pode ser associado à assertiva anterior consiste em o autor chamar a atenção para a necessidade de superação das visões reducionistas que equiparam o ato de administrar a um fazer meramente burocrático, desconhecendo que ele exerce papel mediador e, portanto, determinante para a consecução/alcance dos fins a ele atrelados. O autor, portanto, concebe administração e gestão como sinônimos, ocupando-se de elucidar que os objetivos de uma empresa privada são distintos dos de uma escola pública, não devendo, jamais, serem equiparados ou transpostos. O autor reforça tal entendimento, ao denunciar a negação dos sentidos e dos objetivos da escola que são praticados sob o capitalismo vigente.

Paro (2012a) propõe-se, inclusive, para discorrer melhor sobre a noção de administração, a fazer uma distinção entre a administração que ocorre na ambiência de uma empresa e na administração escolar. O autor, dessa forma, rompe com a ideia de administração capitalista, propondo a administração com uma tônica de transformação social, sobretudo por enxergar que a escola não é uma organização comum, sobre a qual podem ser transpostas dinâmicas e concepções empresariais sem preocupações com os fins pedagógicos e sociais aos quais ela é teórica e praticamente ligada.

Libâneo (2018), por sua vez, emprega sempre o termo *gestão* acompanhado da palavra *organização*. O autor compreende a escola como uma organização social que promove a formação humana. Para ele, a gestão e a organização se encarregam de:

- a) Prover as condições, os meios e todos os recursos necessários ao ótimo funcionamento da escola e do trabalho em sala de aula.

- b) Promover o envolvimento das pessoas no trabalho por meio da participação e fazer o acompanhamento e a avaliação dessa participação, tendo como referência os objetivos de aprendizagem.
- c) Garantir a realização da aprendizagem de todos os alunos (Libâneo, 2018, p. 88).

Segundo o que preconiza Libâneo (2018), a gestão é caracterizada pelos processos intencionais e sistemáticos da decisão e de fazê-la funcionar. Para o autor, a “gestão é a atividade pela qual são mobilizados meios e procedimentos para se atingir os objetivos da organização, envolvendo, basicamente, os aspectos gerenciais e técnico-administrativos” (Libâneo, 2018, p. 88). Paro (2015), ampliando tal concepção, concebe a gestão como intencional, o que lhe confere a conotação de ato político. Para o autor, é inegável que os aspectos gerenciais e técnico-administrativos fazem parte do trabalho da gestão escolar, mas estão a serviço do pedagógico (Paro, 2015; 2016).

Entendemos, nesse sentido, que a gestão educacional é tida como um dos pilares de desenvolvimento da escola, sendo suporte do processo educativo e devendo repercutir na vida do cidadão nela inserido. As agendas educacionais do país enfatizam, em seu discurso, a busca por um ensino significativo, interdisciplinar, que prime pela boa qualidade e forme o indivíduo, de maneira crítica e participativa. Porém, sabemos o que existe no pano de fundo desses discursos: a apropriação de um discurso de defesa do que é tido como ideal e aceito socialmente, mas, na realidade, as condições reais de trabalho com que contam as escolas fazem jus às prerrogativas do Gerencialismo e da manifestação da Nova Gestão Pública (NGP). Nesse sentido, importa considerar que

[...] a NGP não é uma entidade homogênea, mas resulta da sedimentação progressiva de novas maneiras de pensar a organização administrativa, a importação de práticas da administração privada, dos ensinamentos tirados da experimentação conduzida nos países anglo-saxões e de preconização de organismos internacionais [...] (Oliveira, 2015, p. 631).

Historicamente, os envolvidos com a esfera da educação sempre basearam suas ações em concepções educacionais, as quais também serviram aos propósitos de nortear, orientar, organizar e normatizar o ideário de educação, tendo em vista o modelo de sociedade que queremos. Na história de suas construções, isso sempre foi permeado por contradições e disputas, frutos das tensões entre grupos e indivíduos que detinham/detém a hegemonia e de outros que, pela via da luta popular, buscam a construção de uma nova hegemonia. Para tanto, as políticas educacionais, estruturadas sob a forma de documentos e diretrizes, a partir do aparato legal que as fundamenta, respaldaram a cotidianidade da escola. Podemos citar, dentre os principais documentos que cumprem a premissa citada: a Constituição da República

Federativa do Brasil de 1988 (Brasil, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei nº 9.394/96 (Brasil, 1996); os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), datados de 1997 (Brasil, 1997); e o Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº: 13.005/2014 (Brasil, 2014). Panoramicamente, todos os documentos mencionados discorrem sobre a implementação da gestão democrática como ferramenta para um melhor percurso educacional.

Considerando os traços da realidade, bem como os caminhos e descaminhos que a educação brasileira tem enfrentado, o estado do Ceará, mais precisamente nas escolas de Ensino Médio de sua jurisdição, tem vivenciado, desde o ano de 2008, o *Projeto Professor Diretor de Turma* (PPDT). Em linhas gerais, a política referida propõe-se a ser um conjunto de ações comprometidas com a construção de uma escola que eduque a razão e a emoção, desmassificando o ensino e enxergando os educandos como seres em constante transformação, com identidades e diversidades (Ceará, 2010).

Especificamente no Brasil, o *Projeto Professor Diretor de Turma* foi cogitado pela primeira vez no *XVIII Encontro da Associação Nacional de Política e Administração da Educação* (ANPAE) - Seção do Ceará, evento científico datado de 2007, quando integrantes da Secretaria da Educação do referido estado, que tiveram a oportunidade de conhecer a experiência das escolas de Portugal mediante apresentação feita pela professora Haidé Eunice Gonçalves Ferreira Leite², a qual fez um relato das experiências travadas no país europeu. Após assistirem tal momento, gestores escolares de três municípios cearenses deram início a um projeto piloto, sendo monitorados pela pasta da Educação cearense, por um período de dois anos (Ceará, 2010).

Visando a ampliar a atuação da Superintendência Escolar³, a Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC-CE), já no segundo semestre de 2008, implantou o PPDT nas 25 escolas estaduais de educação profissional, como proposta de intervenção pedagógica e melhoria na gestão de sala de aula. Em 2010, o projeto foi expandido para as escolas regulares⁴, mediante adesão e, em 2014, segundo dados da Coordenadoria de Desenvolvimento da Escola

² A professora portuguesa é titular do Sistema de Educação Básica do Ensino Público de Portugal, começou a carreira docente aos dezessete anos de idade, na escola pública portuguesa, como trabalhadora voluntária, e estudou em diversas universidades do país. A professora foi agraciada com o Título de Cidadã Cearense pela Assembleia Legislativa do Ceará (ALECE), em 2010 (Título [...], 2010, p. 1).

³ A Superintendência Escolar é uma política que foi implantada no estado do Ceará em 2007, com o objetivo de promover o acompanhamento das escolas da rede estadual de ensino do Ceará, no que se refere a: indicadores, processos escolares e instrumentos de gestão (Ceará, s/d b).

⁴ As escolas tipificadas como regulares, na rede de ensino do estado do Ceará, são as que funcionam em tempo parcial, ou seja, são aquelas em que o aluno permanece no ambiente escolar por um turno (matutino, vespertino ou noturno). A categorização das escolas do estado atualizada consta no Decreto nº 35369 de 31 de março de 2023 (Ceará, 2023).

e da Aprendizagem (CODEA), departamento interno da SEDUC-CE, chegou a 85% das escolas da rede estadual de ensino (Ceará, 2014).

O diretor de turma é, assim, um professor da turma que, além de lecionar a sua área/disciplina específica, também exerce o cargo de Diretor de Turma, incumbindo-se principalmente da aproximação entre os diferentes segmentos da comunidade escolar, promoção de um clima favorável à aprendizagem e aproximação e abertura às famílias. Podemos afirmar, ainda, que ele é responsável pelo exercício do “[...] papel de mediador entre a docência e a gestão, pois se, por um lado coordena um grupo de professores, por outro tem implicações diretas na gestão escolar, sobretudo a pedagógica” (Leite, 2016, p. 2). Concordando com a autora, Roldão (1998, p. 8) acrescenta:

A função de director de turma incorpora um conjunto de vertentes de actuação correspondendo aos seus diversos interlocutores: alunos, professores e encarregados de educação⁵. A actuação do director de turma junto aos alunos e encarregados de educação tende, na prática mais comum, a prevalecer sobre a acção junto dos professores que é, contudo, uma dimensão crucial deste cargo, que não pode, aliás, ser dissociada das restantes.

Ao debater sobre o que denominou de dupla valência do Diretor de Turma, ou seja, o professor que é, a um só tempo, docente e gestor, Roldão (1998) elenca que o diretor de turma apresenta três demandas centrais: a tarefa de gerir o desenvolvimento curricular, o papel de gestar o currículo da turma, e o estabelecimento da relação funcional entre ele e os demais docentes que lecionam na turma sob sua gestão.

Na concepção formulada pela escola portuguesa, o professor que exerce tal cargo deve ser capaz de mediar três binômios cruciais no âmbito escolar: docência e gestão; escola e família; professor e aluno. Se desempenha funções mediadoras, entendemos que representa, no processo pedagógico, um fio condutor que estreita as relações escolares, dirimindo as barreiras que existem em seu seio. O Diretor de Turma

[...] é, por um lado, um docente que coordena um grupo de docentes e é, simultaneamente, um elemento do sistema de gestão da escola a quem cabem responsabilidades de carácter global do conselho de turma a que preside [...] deve ter um perfil adequado a esse cargo e vivê-lo com a intensidade e responsabilidade que lhe é inerente [...] (Leite, 2016, p. 6-7).

⁵ A expressão *encarregados de educação* é bastante utilizada na literatura educacional portuguesa para se referir aos pais e às mães, bem como a qualquer outra pessoa da família, ou por ela designada, responsável pelo acompanhamento do processo educacional do(a) aluno(a). No Brasil, comum o uso do termo *responsável pelo(a) aluno(a)*.

Em outros termos, o Diretor de Turma, nas escolas do estado do Ceará, é incumbido do desenvolvimento das seguintes práticas pedagógicas:

[...] Suas atribuições vão de [sic] encontro à articulação entre pais, núcleo gestor, professores e alunos que compõem a turma. O diretor de turma tem *três* horas da carga horária semanal para efetivar *atendimento aos pais*, organização do *dossiê da turma* e a disciplina de Formação Cidadã, com vistas a debater problemas socioeconômicos e culturais, identificados no portfólio dos alunos. A partir daí, são discutidos problemas de ordem pessoal ou social, cultural, diversidade étnica, linguística, cognitiva e de integração. A finalidade das ações é promover valores intrínsecos à aprendizagem mediante convivência solidária e social, onde os atores são, também, espectadores. As intervenções são delineadas em reunião do *conselho de turma* e registradas em ata (Leite; Chaves, 2009, p. 3, grifos nossos).

Os grifos contidos na citação acima consistem nas práticas pedagógicas que se encontram, desde a implantação do projeto até seu funcionamento atual, sob a responsabilidade do Professor Diretor de Turma, a saber: atendimento aos pais e responsáveis pelos alunos, atendimento aos alunos, elaboração e atualização permanente do dossiê de turma, conselho de turma, mapeamento de sala e a condução de aulas de *Formação para a Cidadania e Desenvolvimento de Competências Socioemocionais* (denominação vigente da disciplina antes chamada de *Formação para a Cidadania* ou *Formação Cidadã*). Em um grifo específico, feito na segunda linha da citação, consta que o professor dispõe de três horas semanais em sua carga horária para dar conta de sua função como Diretor de Turma, mas atualmente, são destinadas quatro horas, tempo ainda considerado insuficiente para tantas demandas e responsabilidades que coexistem com a docência em sua(s) disciplina(s) de formação/atuação docente.

É salutar pontuar que, desde a sua implementação até os dias atuais, o PPDT apresenta confluência com outras políticas educacionais estaduais, tais como a Política Estadual de Educação Profissional⁶, também implementada em 2008; o Circuito de Gestão, em 2017; e a Política Estadual de Desenvolvimento das Competências Socioemocionais, em 2018. Trata-se, portanto, de políticas correlatas ao Diretor de Turma no Ceará.

Pensando nas possíveis interferências dessa política na gestão escolar no contexto do estado do Ceará em seus primeiros quinze anos de funcionamento (2008-2023), decidimos pesquisar a partir da seguinte questão-problema: *qual é a concepção de gestão escolar efetivada a partir do Projeto Professor Diretor de Turma no estado do Ceará, no período compreendido entre 2008 e 2023?* Algumas questões atreladas ao problema descrevem o conjunto de inquietações pessoais e profissionais que originaram esse projeto de investigação:

⁶ A Política Estadual de Educação Profissional compreende a implantação de escolas nas quais é ofertado o Ensino Médio integrado à educação profissional (Ceará, 2008).

- Qual o modelo de gestão instaurado na rede estadual de educação do Ceará no contexto de implantação do PPDT? Tal modelo traz consigo vestígios do Gerencialismo e da NGP?
- Como acontece o imbricamento entre o Diretor de Turma e as políticas a ele correlatas (Política Estadual de Educação Profissional; Circuito de Gestão; e Desenvolvimento de Competências Socioemocionais)?
- No âmbito do Ceará, como ocorreu/ocorre o processo de privatização da educação pública, enfocando o Diretor de Turma e as políticas correlatas?
- Quais as intencionalidades, estratégias, contradições e possíveis contribuições do Diretor de Turma e políticas correlatas para a gestão escolar no Ceará, de 2008 a 2023?

Considera-se que esses questionamentos são pertinentes para o desencadeamento de um processo investigativo e para a construção de reflexões para a prática social de gestores e professores, com relação à gestão escolar, principalmente por articulá-lo a um projeto tido como recente na história da educação cearense.

Enxergando que o Diretor de Turma, ancorado nas políticas em nossa pesquisa tidas como correlatas é revestido de hibridismos, e que essa característica a torna uma iniciativa eminentemente gerencial, aponta-se que, mesmo sendo uma política bem aceita pelos sujeitos que a pensam e a executam, ela se afasta dos pressupostos aos quais sua implementação, desde o seu surgimento, vinculam-se, estando cada vez mais distante da emancipação e mais próxima da regulação e controle. Inclusive, vale enfatizar que as próprias pesquisas existentes sobre o Diretor de Turma, no Brasil, revelam resultados que não sinalizam os seus aspectos mais críticos e questionáveis, não indo, portanto, às raízes gerenciais que a sustentam.

Nossa **tese**, portanto, é que o Projeto Professor Diretor de Turma, bem como as políticas a ele correlatas, fazem parte do arcabouço gerencial na forma e no conteúdo, e ao passo que recrudescer o processo de intensificação do trabalho docente, aprofunda a gestão para resultados, ancorada na pedagogia das competências, e amplia o processo de privatização da política educacional, embora os documentos oficiais que amparam a política difundam a narrativa de ampliação da autonomia dos professores e de uma educação pública e democrática.

1.2 JUSTIFICATIVA E OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO

A presente proposta de investigação trata da gestão escolar no estado do Ceará e dos desdobramentos a ela causados pela implementação e funcionamento do Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT). Nos últimos anos, tal política pública marca forte presença no meio educacional, exclusivamente na unidade da federação referida, sob a forma de política de

governo.

O interesse por pesquisar sobre esse tema nasceu de inquietações surgidas a partir do contexto de atuação profissional por conta do trabalho que, desde o ano de 2014, quando fiz⁷ investidura na esfera estadual de ensino do Ceará como Professor Pleno I, na disciplina de Arte, também exerci a função de Diretor de Turma, atuando como tal em duas turmas, em duas unidades escolares regulares de Ensino Médio, por um semestre letivo, para integralização da carga horária na qual estava lotado. O exercício da função, à época, gerou muitas expectativas e, apesar de gostar do trabalho direto com o alunado e as famílias, percebia a ausência de formação adequada ao professor diretor de turma, bem como de condições adequadas à atuação. O suporte pedagógico tinha uma tônica instrumental e não dava conta das necessidades de professores e alunos.

No ano seguinte, 2015, passei a atuar em uma escola de Ensino Médio profissional, também situada no município de Tauá, Ceará, especificamente na docência em Arte e outras disciplinas da parte diversificada⁸ do currículo, atuando também na mesma função (Diretor de Turma) em uma escola com dinâmica distinta, que possibilitou uma experiência diferenciada das anteriores. Contudo, permaneci identificando, em minha própria prática, com a pouca preparação dos professores para a função, ao mesmo tempo em que sentia o peso da intensificação que meu trabalho acarretava. O professor diretor de turma em uma escola funcionando em tempo integral tem um trabalho ainda mais intenso que na escola regular. Não era incomum ouvir dos alunos o tratamento a mim e aos demais professores como *pai* ou *mãe*, dada a proximidade que era estabelecida entre os alunos e docentes.

O ingresso no Curso de Especialização em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica, na Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), cursado entre os anos de 2015 e 2017, conferiu solidez e embasamento às dúvidas quanto aos impactos do PPTD na gestão de sala de aula, sendo elas organizadas na forma de trabalho monográfico, defendido e aprovado. A pesquisa desenvolvida e apresentada em 2017 demonstrou a existência de algumas lacunas no conhecimento sobre o referido objeto, principalmente no que diz respeito à sua articulação com outras dimensões da gestão, tais como a gestão pedagógica, a gestão escolar e a gestão educacional.

No mesmo ano, obtive aprovação no Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas

⁷ As referências a experiências do autor são retratadas em primeira pessoa.

⁸ A parte diversificada do currículo das escolas profissionais do Ceará é composta por componentes curriculares atrelados à preparação para o mercado de trabalho, tais como: Mundo do Trabalho, Empreendedorismo e Projeto de Vida. Os componentes apresentam material estruturado para a condução das aulas, e os professores que os ministram são formados por entidades da iniciativa privada que são *parceiras* do estado do Ceará.

Públicas, na Universidade Estadual do Ceará (UECE), onde pesquisei sobre *O Projeto Professor Diretor de Turma e a Gestão Pedagógica das Escolas Profissionais do Sertão dos Inhamuns*, investigação que confirmou que o PPDT contribui para a melhoria da gestão pedagógica das escolas tipificadas como profissionais no cenário específico da microrregião conhecida como Sertão dos Inhamuns, situada no semiárido cearense. As contribuições identificadas foram: maior aproximação entre os sujeitos que formam a comunidade escolar, melhoria da aprendizagem dos alunos e alunas e diminuição progressiva do abandono escolar e reprovação. A pesquisa foi defendida e aprovada pelo Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas (PPGPP) da UECE, resultando em publicações diversas, tais como Costa, Costa e Magalhães Júnior (2018); Costa (2019b); e Costa, Magalhães Júnior, Carneiro e Mattos (2020). Como pesquisador, percebi, em tal trabalho de pesquisa, que a política apresenta boa aceitação e receptividade na comunidade escolar das instituições educacionais de caráter profissional do estado do Ceará, em decorrência da existência de condições mais adequadas de trabalho em tais escolas.

Vale salientar que, de outubro de 2016 a fevereiro de 2020, atuei como Coordenador Regional do Projeto Professor Diretor de Turma, no âmbito da Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE 15), com sede em Tauá (CE), acompanhando 11 escolas de Ensino Médio situadas em 05 municípios distintos, o que coadunou com a necessidade de responder à questão-problema formulada para esta investigação.

Somado à necessidade de conhecer melhor o andamento das investigações acerca do objeto, realizou-se um levantamento bibliográfico das pesquisas existentes sobre o Diretor de Turma. As bases de dados selecionadas para essa finalidade foram o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o Repositório Institucional da Universidade Federal do Ceará (UFC), sendo esta última inserida após a constatação de que uma das pesquisas nela identificada não constava na primeira base de dados aqui citada. Os descritores empregados, inicialmente, em tal levantamento, foram *Projeto Professor Diretor de Turma e Ceará*. Para refinar a busca, foram acrescentados, em seguida, os descritores: *política educacional e gestão escolar*. O ano de 2014 foi adotado como marco inicial do intervalo por ser nele em que está situada a primeira defesa de uma pesquisa de pós-graduação *stricto sensu* sobre o objeto, e 2023 como o marco final por ser o ano-limite do marco temporal definido nesta pesquisa.

Foram mapeadas 26 pesquisas, sendo 22 dissertações e 04 teses sobre o Projeto Professor Diretor de Turma, oriundas, em sua maioria, de Instituições de Ensino Superior (IES) situadas na região Nordeste. Dessas, somente 03 pesquisas apresentam relação com a nossa temática.

Trata-se de pesquisas de mestrado sistematizadas sob a forma de dissertações. Para comprovar quais trabalhos apresentam essa relação com a nossa pesquisa, além da leitura e análise dos resumos, também foram consultadas as palavras-chave e, quando persistiu a dúvida quanto à relação ou não com o tema, ainda foi lido o capítulo introdutório dos trabalhos. O Quadro 1 apresenta a síntese quantitativa dessas informações.

Quadro 1 - Quantidade de trabalhos identificados nas bases de dados

Base de Dados	Pesquisas identificadas		Pesquisas em relação com a temática
	Dissertações	Teses	
Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES	21	02	03
Repositório Institucional da UFC	01	02	00
Total	22	04	-

Fonte: Elaboração própria.

No que concerne às pesquisas desenvolvidas no âmbito dos mestrados (acadêmicos e profissionais), criamos o seguinte demonstrativo, disponível no Quadro 2:

Quadro 2 – Dissertações defendidas sobre o objeto

(continua)

Autoria	Título/Curso	Ano	Instituição
SANTOS, N. F.	Projeto Professor Diretor de Turma: uma análise da implementação em uma escola pública da Rede Estadual do Ceará - Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública.	2014	Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)
COSTA, D. C. da.	A gestão do Projeto Professor Diretor de Turma: a experiência da Escola Estadual de Educação Profissional Júlio França em Bela Cruz (CE) - Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública.	2014	Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)
LEITE, M. C. S. R.	A formação contínua do Professor Diretor de Turma no contexto das reformas do Ensino Médio – Mestrado Acadêmico em Educação.	2015	Universidade Estadual do Ceará (UECE)
DIAS, F. A. R.	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 - Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública.	2016	Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)
SOUSA, T. F. de.	Projeto Professor Diretor de Turma na percepção dos professores - Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas.	2017	Universidade Estadual do Ceará (UECE)
LIMA, I. B. de M.	Projeto Professor Diretor de Turma, uma gestão por resultados na Escola Estadual de Educação Profissional Paulo VI - Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas.	2017	Universidade Estadual do Ceará (UECE)
MACHADO, E. K. S.	Constituintes de uma práxis de mediação pedagógica do Professor Diretor de Turma – Mestrado Acadêmico em Educação.	2017	Universidade Estadual do Ceará (UECE)
BATISTA, J. W. N.	Projeto Professor Diretor de Turma no Ceará de 2008 a 2018: intenções, ações e implicações político-pedagógicas – Mestrado em Educação e Ensino.	2018	Universidade Estadual do Ceará (UECE)

(conclusão)

Autoria	Título/Curso	Ano	Instituição
HOLANDA, M. G.	Relação família e escola e a contribuição do Projeto Professor Diretor de Turma - Mestrado Profissional em Teologia.	2018	Escola Superior de Teologia
MAIA, A. F. M.	Avaliação das contribuições do Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT) para a qualidade de ensino nas escolas públicas estaduais de ensino médio de Fortaleza – Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática.	2018	Universidade Federal do Ceará (UFC)
BARRETO, A. A. da S.	O diretor de turma como mediador de conflitos: um estudo de caso em uma escola de ensino médio em Caucaia – Ceará - Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas.	2019	Universidade Estadual do Ceará (UECE)
BRITO, M. O.	O projeto diretor de turma: implicações no processo de ensino-aprendizagem na Escola Estadual de Educação Profissional Paulo Petrola - Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas.	2019	Universidade Estadual do Ceará (UECE)
COSTA, G. P.	O Projeto Professor Diretor de Turma e a gestão pedagógica das escolas estaduais de educação profissional do Sertão dos Inhamuns - Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas.	2019	Universidade Estadual do Ceará (UECE)
PEREIRA, B. K. C.	Projeto Professor Diretor de Turma: recontextualizações de políticas na escola - Mestrado em Ensino.	2019	Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN)
EVERTON, M. S. B.	Uma década do Projeto Professor Diretor de turma no Ceará: uma investigação avaliativa das suas contribuições no enfrentamento do desengajamento escolar no Ensino Médio - Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas.	2019	Universidade Federal do Ceará (UFC)
MORAIS, T. C.	Análise sobre o Programa Diretor de Turma no Ceará – Mestrado Profissional em Economia.	2019	Universidade Federal do Ceará (UFC)
BANDEIRA, A. dos S.	Ciclo de políticas de Stephen Ball no contexto do Projeto Professor Diretor de Turma: estudo em uma Escola Estadual de Educação Profissional do Ceará - Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública.	2020	Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)
MOREIRA, R. N. de M.	A implementação do Projeto Professor Diretor de Turma em uma escola regular da Rede Estadual do Ceará: uma análise do alcance dos objetivos da política – Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública.	2020	Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)
BARBOSA, A. dos S.	Projeto Professor Diretor de Turma na percepção dos professores: desafios e funcionalidade – Mestrado em Educação.	2021	Universidade Federal do Ceará (UFC)
BARROS, R. F. de O.	O Projeto Professor Diretor de Turma como política pública educacional: impactos no contexto da Escola de Ensino Médio Luiza Bezerra de Farias em Tururu – Ceará – Mestrado em Educação.	2021	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
ANDRADE, A. P. R. de.	O Projeto Professor Diretor de Turma como instrumento de intervenção na formação cidadã – Mestrado Profissional em Sociologia em Rede Nacional.	2022	Universidade Federal do Ceará (UFC)
MORAIS, A. C. S.	Os efeitos da implementação do Projeto Professor Diretor de Turma – PPDT: um estudo em uma escola de ensino médio regular do interior do Ceará - Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública.	2022	Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)

Fonte: Elaboração própria.

Dentre todas as dissertações contidas no Quadro 2, os trabalhos relacionados à nossa pesquisa são os de autoria de Costa (2014), Lima, I. (2017) e Costa (2019a). Uma observação que se mostrou inusitada é que nenhuma das três pesquisas foi elaborada e defendida em programas de pós-graduação *stricto sensu* em Educação, mas em programas pertencentes a áreas afins. Assim, a pesquisa de Costa (2014) foi produzida no Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). As pesquisas de Lima, I. (2017) e Costa (2019a) foram realizadas no Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas, na Universidade Estadual do Ceará (UECE).

Costa (2014), na pesquisa intitulada *A gestão do Projeto Professor Diretor de Turma: a experiência da Escola Estadual de Educação Profissional Júlio França em Bela Cruz (CE)*, analisa a gestão do PPDT em uma escola profissional da cidade cearense de Bela Cruz. Os resultados da investigação apontaram que o projeto na escola foi considerado uma experiência exitosa, mas também foi detectada a necessidade de ajustes na gestão da escola, bem como no que tange aos papéis da entidade regional que acompanha a escola e a SEDUC-CE como um todo.

Lima, I. (2017), cuja pesquisa tem como título *Projeto Professor Diretor de Turma, uma gestão por resultados na Escola Estadual de Educação Profissional Paulo VI*, também estudou a gestão de uma escola profissional situada na capital do estado do Ceará, Fortaleza, analisando como o projeto ocorre, sob a égide da gestão por resultados. A autora concluiu que “[...] as práticas cotidianas utilizadas no funcionamento do projeto são elementos determinantes para o seu sucesso e, conseqüentemente, o alcance do seu maior objeto (sic) [...]” (Lima, I., 2007, p. 7).

Costa (2019a), por sua vez, na dissertação intitulada *O Projeto Professor Diretor de Turma e a gestão pedagógica das escolas estaduais de educação profissional do Sertão dos Inhamuns*, estudou como a gestão pedagógica é delineada nas duas escolas profissionais situadas na microrregião citada. O autor chegou à conclusão de que o projeto investigado contribui para a gestão pedagógica das escolas do território estudado, mesmo apresentando aspectos a serem ressignificados em variados âmbitos (escolas, coordenação regional e SEDUC-CE).

Em síntese, as três pesquisas que possuem uma relação com a nossa estudam a gestão dessa política no contexto de escolas profissionais e chegam a conclusões que caminham na mesma direção do que costumeiramente paira no discurso dos atores e agendas responsáveis pela implementação e funcionamento do projeto, a saber, o Diretor de Turma trata-se de uma política importante ao Ceará, mas apresenta aspectos a serem melhorados.

As teses mapeadas, que totalizam 04 trabalhos, estão inclusas no Quadro 3, na página seguinte.

Quadro 3 – Teses defendidas sobre o objeto

Autoria	Título/Curso	Ano	Instituição
LIMA, V. B. de.	Professor Diretor de Turma: um estudo entre Brasil e Portugal acerca de uma política educativa do estado do Ceará – Doutorado Acadêmico em Educação.	2017	Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
MAIA, A. F. M.	Avaliação das contribuições do Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT) para a qualidade de ensino nas escolas públicas estaduais de ensino médio de Fortaleza – Doutorado Acadêmico em Educação Brasileira.	2018	Universidade Federal do Ceará (UFC)
LEITE, M. C. S. R.	O Projeto Professor Diretor de Turma e a profissionalidade docente no contexto da educação – Doutorado Acadêmico em Educação.	2019	Universidade Estadual do Ceará (UECE)
KHOURI, M. M. E.	Educação entre autonomia e tutela: o projeto Professor Diretor de Turma como dispositivo de governamentalidade – Doutorado em Psicologia.	2021	Universidade Federal do Ceará (UFC)

Fonte: Elaboração própria.

A apreciação às principais informações das teses citadas no Quadro 3, tais como título, resumo e palavras-chave comprovaram que não existe ainda, no Brasil, nenhuma pesquisa de doutorado que tenha estudado o Projeto Professor Diretor de Turma em relação com a gestão escolar do estado do Ceará. Essa lacuna justifica a necessidade de uma pesquisa que cumpra com esse objetivo e, assim, contribua para a melhoria das políticas educacionais da unidade da federação referida. Considera-se importante afirmar que não foi localizada nenhuma pesquisa sobre o objeto, incluindo dissertações e teses, defendida no ano de 2023.

Sabemos que o estado do Ceará tem se destacado no território nacional brasileiro por implementar ações, programas e projetos que repercutem positivamente, tanto que outros estados da federação têm incorporado às suas experiências ações, programas e projetos concebidos na unidade da federação (Lima, I., 2017). Um desses projetos é justamente o que aqui adota-se como objeto de estudo. De acordo com o disposto no portal da pasta estadual da Educação no Ceará, no tocante ao seu pensamento estratégico, o Diretor de Turma “[...] busca uma mudança da cultura escolar através da prioridade de relações cada vez mais humanizadas nas salas de aulas [...] com vistas ao desenvolvimento integral dos alunos” (Ceará, 2014, p. 6-7).

O projeto passou por uma fase de implantação inicialmente nas escolas estaduais de educação profissional, depois chegou às escolas regulares mediante adesão, e por conseguinte, nas escolas de tempo integral, tendo sido universalizado no segundo semestre do ano de 2022. Significa que está funcionando em todas as escolas estaduais de Ensino Médio do estado. Tendo

em vista a visualização de sua expansão, segue tabela com a Série Histórica do Projeto de 2008 a 2023.

Tabela 1 - Série histórica do PPDT (2008-2023)

Ano	Quantidade de escolas	Quantidade de turmas	Matrícula (alunos/as atendidos/as pelo PPDT)
2008	25	93	*
2009	51	264	*
2010	503	3040	*
2011	530	4918	*
2012	543	5637	*
2013	560	6455	228938
2014	599	7463	244264
2015	625	7685	239486
2016	615	6761	215347
2017	621	6461	215953
2018	627	6604	223569
2019	638	6565	226106
2020	642	6622	238694
2021	641	6674	245395
2022	686	7139	248046
2023	691	8833	317458

Fonte: Elaboração própria com base em dados fornecidos pela Coordenadoria de Acompanhamento e Desenvolvimento Escolar para Resultados de Aprendizagem (COADE)/SEDUC-CE.

A Tabela 1 permite perceber que o projeto, gradativamente, se expandiu e tornou-se parte das escolas onde é desenvolvido. Tem o respaldo institucional da SEDUC-CE e é monitorado regionalmente, através das coordenadorias regionais (CREDE) e superintendências das escolas estaduais de Fortaleza (SEFOR), sendo desenvolvido pelas escolas regulares, que funcionam em tempo parcial, pelas unidades escolares de tempo integral, também pelas de educação profissional.

Pesquisar sobre o PPDT e os seus nexos com a gestão escolar é pertinente porque representa a possibilidade de discorrer sobre esse objeto, que comprovadamente apresenta poucos estudos consistentes, bem como tem marcado presença com uma tônica da política pública em educação no Ceará, carecendo de profundidade teórica. Acredita-se, também, que esta pesquisa traz consigo o diferencial de ir às raízes da política educacional cearense, desvelando seu teor gerencial.

A pesquisa tem, portanto, como **objetivo geral**, *identificar qual a concepção de gestão escolar materializada a partir do Projeto Professor Diretor de Turma no estado do Ceará, no*

período de 2008 a 2023. Os **objetivos específicos** definidos são: a) Analisar como se constitui o modelo de gestão escolar instaurado na rede estadual do Ceará, a partir das premissas do Gerencialismo e da Nova Gestão Pública (NGP); b) Desvelar o imbricamento entre o Diretor de Turma e as políticas a ele correlatas: Política Estadual de Educação Profissional, Circuito de Gestão, e Desenvolvimento de Competências Socioemocionais; c) Analisar como ocorreu/ocorre o processo de privatização da política educacional no Ceará, a partir do Diretor de Turma e das políticas correlatas; e d) Identificar as intencionalidades, estratégias, contradições e possíveis contribuições do Diretor de Turma e políticas correlatas para a gestão escolar no Ceará, de 2008 a 2023.

1.3 CAMINHOS METODOLÓGICOS

1.3.1 Do paradigma, da abordagem e do delineamento

Entendemos que o paradigma que melhor responde à questão-problema, bem como contribui para o atendimento aos objetivos elaborados, atuando como norteador deste estudo, é o materialismo histórico e dialético.

O referido paradigma de pesquisa preconiza que “[...] Marx (2011) irá afirmar que o verdadeiro caminho do conhecimento científico é o que se dá por meio da ascensão do abstrato em direção ao concreto” (Martins; Lavoura, 2018, p. 227). O que os autores explicitam, com essa assertiva, que é necessário captar as relações entre os diferentes elementos que compõem a totalidade de um objeto ou fenômeno, em um movimento “[...] que vai do todo às partes e das partes ao todo constantemente” (Martins; Lavoura, 2018, p. 227). Importa assinalar que as relações e determinações do objeto não se revelam em sua imediatez. Eis a necessidade de o pesquisador ater-se ao objeto, em sua profundidade, para conseguir desvelá-lo. Segundo Fernandes, em texto adicional à obra de Marx (2008, p. 27):

[...] No campo metodológico, Marx conseguiu fundir dois métodos aparentemente antagônicos e contraditórios em um só método científico – o materialismo histórico. Mas, naquele momento, o principal objetivo era mostrar como Marx chegou à elaboração de um método novo, através da crítica da concepção naturalista em ciências sociais (clássicos “comtistas” etc.) [...] Isso só foi possível graças à sua concepção de dialética: possibilidade de um conhecimento sintético e completo da realidade – o conceito como reprodução do concreto, noção hegeliana – e a existência de um movimento dialético imanente às próprias coisas (desenvolvimento das formas sociais, como movimento do real, no tempo, por exemplo) [...].

Além de Marx, uma diversidade de autores, sob sua inspiração, contribui com essa discussão. Dentre os quais podemos destacar Kosik (1976, p. 15), para quem “o fenômeno indica a essência e, ao mesmo tempo, a esconde [...] A essência não se dá imediatamente; é mediata ao fenômeno [...]”. Quando o autor aborda o movimento indicar-esconder, podemos entender que ele chama a atenção para as relações dialéticas que os fenômenos apresentam, tais como: entre o particular e o geral, a imaginação e a razão, a base material e a consciência, a teoria e a prática, o objetivo e o subjetivo. Importa, pois, discorrer sobre como essas compreensões se relacionam à nossa pesquisa.

Primeiro, porque foi promovido o estudo de um objeto que existe no Ceará sob a forma de política de governo e, atravessando diversas gestões, permanece em funcionamento na unidade da federação. Sabemos que toda política educacional está inserida em um Estado que a patrocina e, assim, sua realização é forjada em um campo de forças, em uma arena, onde poderes e decisões são tomados, e notadamente trazem implicações para a vida concreta das pessoas. Importa, ainda, recorrer a Kosik (1976) no que tange à ideia de que a essência do fenômeno ou objeto não está posta em sua forma imediata. Assim, é necessário considerar sua pseudoconcreticidade para desvelar seu conteúdo, e dessa maneira, atingir sua concreticidade.

Em segundo lugar, é necessário considerar, ainda, que mesmo o Diretor de Turma tendo estatuto de política educacional no estado referido, sua implementação e funcionamento ocorrem relacionados a outras políticas cearenses: a Política Estadual de Educação Profissional do Ceará (desde 2008), o Circuito de Gestão (desde 2017), e a de Desenvolvimento das Competências Socioemocionais (desde 2018). As relações entre tais políticas trazem implicações para a gestão escolar e, assim, carecem de serem compreendidas em uma política educacional que apresenta tanta visibilidade nacional, como é a cearense.

Ao nos valermos da dialética materialista, assumimos em nossa pesquisa a ruptura com o modelo de pensamento dominante e, assim, posicionamo-nos como pesquisadores comprometidos com o conhecimento científico como instrumento de luta. Entender as múltiplas determinações que nosso problema adquire no estado do Ceará certamente exigirá de nós, pesquisadores, o estabelecimento de relações com as categorias cunhadas por Marx, no conjunto de sua obra, tais como: trabalho, matéria, consciência, dentre outras.

Considerando o problema delimitado e os objetivos estabelecidos, a abordagem deste estudo é a qualitativa, no intuito de perceber com clareza o contexto da prática social dos sujeitos envolvidos no problema. Assim, compreende-se “[...] o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. [...] O universo da produção humana [...] dificilmente pode ser traduzido em números e indicadores quantitativos” (Minayo,

2015, p. 21). Serão, portanto, considerados aspectos da atuação dos sujeitos e de suas relações, bem como do contexto em que se situa o problema.

A abordagem qualitativa, segundo Sales (2005, p. 70), “[...] fundamenta-se em conceitos, métodos e técnicas. O que difere nessa prática de investigação é a criatividade do pesquisador no que se refere ao uso da técnica [...] à sua relação com os sujeitos [...]”. A autora elenca, também, que o pesquisador tem a incumbência de apreender os trajetos dos pesquisados, bem como traduzir em ideias o movimento e escuta de suas falas.

Acredita-se ser a abordagem qualitativa a ideal para esta investigação, haja vista que ela permite que as informações coletadas sejam analisadas com maior profundidade, favorecendo a indicação de encaminhamentos e percebendo relações estabelecidas entre os sujeitos envolvidos, dentre outros fatores. Isso conferirá à investigação maior possibilidade de contribuição para a prática social dos sujeitos e, sobretudo, para a ampliação do campo de investigação do tema/problema.

Por sua vez, o delineamento empregado é a análise de política pública, a saber: o Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT). As pesquisas desse tipo buscam criar conhecimento sobre o processo de uma política pública, tendo caráter descritivo e/ou explicativo (Secchi, 2016). Sob o amparo de Rua (2009), entendemos que a análise de uma política pública consiste em processo complexo e multidisciplinar, por meio do qual é possível analisar as causas e as consequências das ações do governo. Em se tratando da nossa pesquisa, além de sujeitos oriundos da pasta responsável pela concepção e gestão da política, também conta com sujeitos da escola, ou seja, atores que executam a política, como respondentes.

1.3.2 Das técnicas de coleta dos dados, do campo e dos sujeitos da pesquisa

Na elaboração dos dois primeiros capítulos de nossa tese, recorreremos às técnicas da revisão de literatura, dialogando com os principais autores e autoras que consubstanciam as categorias de pesquisa, bem como à análise documental, de modo a enriquecer os possíveis achados deste estudo, especificamente consultando os marcos legais levantados na investigação.

Sabemos que a pesquisa que toma documentos como fontes de coleta de informações é respaldada academicamente, haja vista que eles podem servir para a elucidação dos objetivos de uma investigação. Em nossa pesquisa, os documentos podem ser, assim, úteis para demonstrar se a política em debate traz consigo objetivos anunciados ou velados, bem como identificar as contradições que suas intencionalidades enunciam (Evangelista; Shiroma, 2019).

No que concerne aos marcos legais elaborados pelos governos que foram analisados, podemos destacar os que constam no Quadro 4, [a seguir](#).

Quadro 4 – Documentos estaduais analisados

DOCUMENTO	ESPECIFICAÇÃO
Plano Plurianual (PPA) 2004-2007 (2003a)	Plano da Gestão/Governo “Crescimento com inclusão social”.
Lei Nº 13.875, de 07 de fevereiro de 2007 (Ceará, 2007a)	Dispõe sobre o Modelo de Gestão do Poder Executivo [...] e dá outras providências.
Lei Nº 14.273, de 19 de dezembro de 2008 (Ceará, 2008)	Dispõe sobre a criação das Escolas Estaduais de Educação Profissional – EEEP, no âmbito da Secretaria da Educação, e dá outras providências.
Plano Plurianual (PPA) 2008-2011 – Lei Nº 13.053, de 07 de janeiro de 2008 (Ceará, 2007c)	Plano da Gestão/Governo “Novo jeito de fazer”.
Chamada Pública para adesão ao Projeto Diretor de Turma – 2010 (Ceará, 2010)	A Secretária da Educação, no uso de suas atribuições resolve abrir chamada pública para adesão ao Projeto Diretor de Turma nas escolas públicas estaduais para o ano de 2010.
Plano Plurianual (PPA) 2012-2015 – Lei Nº 15.109, de 02 de janeiro de 2012 (Ceará, 2012)	Plano da Gestão/Governo “O trabalho é a nossa história”.
Plano Plurianual (PPA) 2016-2019 – Projeto de Lei de Revisão PPA (Ceará, 2015)	Plano de Gestão/Governo “Novas ideias, novas conquistas”.
Nota Técnica Nº 01 - Política de Desenvolvimento de Competências Socioemocionais – 2018 (Ceará, 2018a)	Lança informações sobre a Política de Desenvolvimento de Competências Socioemocionais da rede estadual de educação do Ceará, que consiste na intensificação e universalização das ações que envolvem o desenvolvimento dessas competências, com foco no Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT) e no Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS).
Nota Técnica Nº 02 - Política de Desenvolvimento de Competências Socioemocionais – 2018 (Ceará, 2018b)	Lança informações complementares sobre a Política de Desenvolvimento de Competências Socioemocionais da rede estadual de educação do Ceará, que consiste na intensificação e universalização das ações que envolvem o desenvolvimento dessas competências, com foco no Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT) e no Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS).

Fonte: Elaboração própria com dados de Ceará (2003a; 2007a; 2008; 2010; 2007c; 2012; 2015; 2018a; 2018b).

A análise documental contou, ainda, com documentos de autoria das entidades privadas que concebem as políticas correlatas ao Diretor de Turma. Dessa forma, no que concerne à política conhecida como Circuito de Gestão, foram analisados materiais elaborados pelo Instituto Unibanco (2017a; 2017b); assim como, com relação à Política Estadual de Desenvolvimento de Competências Socioemocionais, foram considerados materiais de ordem instrumental elaborados pelo Instituto Ayrton Senna (2022a).

Atendendo ao que preconizam Evangelista e Shiroma (2019), ao sinalizarem que, nos estudos sobre políticas educacionais não se deve analisar somente documentos governamentais, por serem eles expressões de interesses dominantes, também nos reportamos a documentos internos e dados da Coordenação Estadual do Projeto Professor Diretor de Turma (CE-PPDT)

e abas do Sistema Integrado de Gestão Escolar (SIGE ESCOLA), instrumento de gestão sistemática adotado pela SEDUC-CE em toda a rede estadual de ensino do Ceará, visto que eles refletem a realidade das escolas e são alimentados regularmente.

Como campo de pesquisa, escolhemos a Grande Fortaleza, ficando definidas 03 escolas situadas em contextos diferenciados e tipificadas como pertencentes a 03 categorias distintas, sendo 01 Escola Estadual de Educação Profissional (EEEP), 01 Escola de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTI) e 01 Escola Regular (ER).

Foi selecionada a técnica da entrevista semiestruturada, realizada com os respondentes organizados no quadro 5.

Quadro 5 – Respondentes da pesquisa

CARGOS/FUNÇÕES	RESPONDENTES DA PESQUISA
Ex-Secretários de Educação do estado do Ceará que atuaram no marco temporal de 2008 a 2023	No marco temporal (2008-2023), atuaram 05 secretários estaduais na pasta da Educação cearense. Inicialmente, a intenção era entrevistar 03 ex-secretários e 01 Secretária Executiva do último período de governo do marco temporal. Conseguimos entrevistar 01 ex-secretário e 01 Secretária Executiva.
Diretores/as Escolares	03 diretores/as (01 de cada escola)
Coordenadores/as Escolares	03 coordenadores/as escolares (01 de cada escola)
Professores/as Diretores/as de Turma	03 professores/as diretores/as de turma (01 de cada escola)
Professores/as que não atuam como diretores/as de turma	03 professores/as sem lotação em direção de turma (01 de cada escola)

Fonte: Elaboração própria.

A respeito da entrevista, entendemos que ela possibilita uma abordagem mais completa da informação que será captada, sendo permeada por características como interação entre o investigador e o entrevistado, bem como a captação de minúcias no ato da entrevista, como gestos, expressões, entonações, sinais não verbais, hesitações, alterações de ritmo, silêncios etc. (Lüdke; André, 2020).

1.3.3 Da análise dos dados

A análise dos dados ocorreu com base no procedimento sobre o qual discorre Gomes (2015), a saber: análise de conteúdo. Conforme sinaliza o autor, citando Bauer, “no divisor quantidade/qualidade das ciências sociais, a análise de conteúdo é uma técnica híbrida que pode mediar esta improdutiva discussão sobre virtudes e métodos” (Bauer, 2002 *apud* Gomes, 2015, p. 83). No seio desse procedimento, as inferências apresentam papel relevante, haja vista que elas representam o que não é manifesto nas opiniões e representações sociais dos sujeitos da

pesquisa, mas que estão imbuídos de significações que acarretam fortes contribuições a uma investigação.

Dessa forma,

A análise de conteúdo é um *conjunto de técnicas de análise das comunicações*. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos, ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações (Bardin, 2016, p. 37).

Como há variadas maneiras de proceder a uma análise de conteúdo, adota-se, aqui, a análise temática, cuja noção assume o tema como conceito central, e “[...] consiste em descobrir os ‘núcleos de sentido’ que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição pode significar alguma coisa para o objectivo analítico escolhido” (Gomes, 2015, p. 86-87). Nesse sentido, os procedimentos metodológicos que compõem a análise de conteúdo temática são categorização, inferência, descrição e interpretação, elementos que não ocorrem sequencialmente e tampouco apresentam hierarquização entre si.

Gomes (2015), desenvolvendo conceituações sobre os elementos citados no parágrafo anterior, afirma que, na reconstrução das representações, parte-se da dimensão sintática para a dimensão semântica, o que implica entender que se deve partir da forma como as opiniões são ditas para a imersão no conteúdo de tais falas, no que é propriamente dito.

Para conferir sistemática à análise especificamente das entrevistas, iniciou-se fazendo uma leitura compreensiva de todo o material selecionado, exaustivamente; em seguida, procedeu-se a uma exploração do material, analisando-o e identificando os núcleos de sentido; para, então, fazer uma síntese que relacionou os achados às questões da pesquisa, aos seus objetivos e pressupostos norteadores da investigação, em conformidade com o que discorre Gomes (2015).

1.3.4 Dos procedimentos éticos

Sabendo que a pesquisa deve ser permeada pela ética, sob o amparo da Resolução nº: 196/1996 e nº: 466/2012, do Conselho Nacional de Saúde (CNS), realizou-se a investigação de acordo com o que preconizam as resoluções citadas, bem como as diretrizes contidas no documento *Ética e pesquisa em Educação: subsídios* – v. 1 (Anped, 2019); v. 2 (Anped, 2021); v. 3 (Anped, 2023), organizados e publicados pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED).

Antes da entrada em campo, foi protocolado processo eletrônico na SEDUC-CE, concernente à solicitação de assinatura do Termo de Anuência pela Secretária da Educação do Ceará. Após a assinatura, articulou-se a ida ao campo, mediante contato com técnicos da SEDUC-CE e com os sujeitos das escolas. Foi elaborado, também, conforme recomendação da Assessoria da Tecnologia da Informação (ASTIN) da instituição, Termo de Compromisso do Pesquisador, no qual foram elencados os nossos compromissos relacionados à coleta, análise e tratamento dos dados.

No Termo de Compromisso do Pesquisador, bem como no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), elucidou-se o respeito aos princípios da Lei Geral de Proteção de Dados, a LGPD (Brasil, 2018a), a saber: os da *finalidade* (coleta e tratamento de acordo com as hipóteses legais), *adequação* (adoção de medidas razoáveis para tratamento dos dados), *necessidade* (coleta de dados minimizada, ou seja, coletar somente os dados indispensáveis à pesquisa), *transparência e livre acesso* (indicação dos meios de contato do pesquisador para retirada do consentimento, caso o/a respondente assim deseje) e *segurança* (adoção de meios técnicos de segurança e de proteção dos titulares de dados).

Nos instrumentais aos quais nos referimos no parágrafo anterior, expressou-se a garantia, em todo o processo de coleta e análise dos dados, bem como na divulgação do produto final da pesquisa, a tese de doutoramento elaborada pelo pesquisador, o sigilo e a confidencialidade exigidos. Para a proteção dos dados pessoais dos sujeitos respondentes, foi empregada a anonimização, bem como os sujeitos foram codificados, fazendo menção às instituições em que atuam e funções que desempenham, conforme o exemplo: Diretor Escolar (DIRETOR) que atua numa Escola de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTI). O código atribuído ao sujeito foi: DIRETOR EEMTI. No quadro abaixo, constam as codificações atribuídas aos sujeitos.

Quadro 6 – Codificação dos respondentes da pesquisa

RESPONDENTE	CODIFICAÇÃO
Ex-Secretários de Educação do estado do Ceará e Secretário(a) Executivo(a) que atuaram no marco temporal de 2008 a 2023	EX-SEC., SEC. EXEC.
Diretores(as) Escolares	DIRETOR EEMTI, DIRETOR EEEP, DIRETOR ER
Coordenadores(as) Escolares	COORDENADOR EEMTI, COORDENADOR EEEP, COORDENADOR ER
Professores(as) Diretores/as de Turma	PDT EEMTI, PDT EEEP, PDT ER
Professores(as) que não atuam como diretores/as de turma	PROFESSOR EEMTI, PROFESSOR EEEP, PROFESSOR ER

Fonte: Elaboração própria.

No dia da realização das entrevistas, os respondentes leram e, após concordância em participar, assinaram o TCLE. Ressalta-se que, durante toda a elaboração da tese, foram

adotados os procedimentos éticos apontados pelos documentos elaborados pela Comissão de Ética em Pesquisa da ANPEd (2019, 2021, 2023).

1.4 ESTRUTURA DA TESE

A tese está composta por seis capítulos, sendo o primeiro esta *Introdução*, seção na qual se discorreu sobre o encontro com o objeto e a sua problematização, justificou-se a realização do estudo e foi exposto sobre como foram construídos os caminhos metodológicos do trabalho. Em seguida, constam os capítulos nos quais foi estabelecido um diálogo entre as categorias conceituais e as que consistem em achados no processo da pesquisa em si, articuladas aos objetivos traçados desde o início da investigação.

Para atender ao objetivo específico *analisar como se constitui o modelo de gestão escolar instaurado na rede estadual do Ceará, a partir das premissas do Gerencialismo e da Nova Gestão Pública (NGP)*, realizou-se a escrita do segundo capítulo, intitulado *O Estado e a Educação sob a égide do neoliberalismo*. O capítulo consiste em *locus* para historicizar e analisar a política educacional do estado do Ceará, o que começa a ser feito no fragmento do trabalho e ocorre no avançar dos demais capítulos.

No segundo capítulo foi discutida a conceituação de Estado, e contextos, caracterizações e implicações do neoliberalismo. Em seguida, abordou-se a Reforma do Estado Brasileiro de 1990, o Gerencialismo e a Nova Gestão Pública (NGP) como faces de um mesmo fenômeno, o capitalismo, a partir da manifestação de dois eixos: a gestão por/para resultados e seu ciclo (planejamento, monitoramento, avaliação e *accountability*) e a pedagogia das competências. De modo a situar o fenômeno divulgado como exitoso, apresentou-se o caso do Ceará, e em especial o de Sobral, forjado como um protótipo para o país.

No terceiro capítulo, *O Projeto Professor Diretor de Turma: de Portugal ao Ceará*, a discussão é introduzida com a subseção *O Diretor de Turma em Portugal: a historicidade de uma política*, seguida pela abordagem conceitual e histórica do Diretor de Turma no Ceará - Brasil. A terceira subseção do capítulo trata das políticas correlatas ao Diretor de Turma (Fortalecimento da Educação Profissional, Circuito de Gestão e Desenvolvimento das Competências Socioemocionais), atendendo, portanto, ao objetivo específico de *desvelar o imbricamento entre o Diretor de Turma e as políticas a ele correlatas: Política Estadual de Educação Profissional, Circuito de Gestão e Desenvolvimento de Competências Socioemocionais*.

O quarto capítulo, intitulado *O processo de privatização da política educacional cearense*, atende ao objetivo específico: *analisar como ocorreu/ocorre o processo de privatização da política educacional no Ceará, a partir do Diretor de Turma e das políticas correlatas*. A discussão é iniciada com uma subseção que trata da conceituação das esferas pública e privada. Em seguida, na segunda subseção, discorreu-se sobre as disputas entre o público e o privado na/pela educação pública no país. Na terceira subseção, discorre-se sobre as dimensões da privatização na educação, e o capítulo é encerrado atendo-se à privatização da política educacional cearense.

O quinto capítulo consiste no esforço de *identificar as intencionalidades, estratégias, contradições e possíveis contribuições do Diretor de Turma e políticas correlatas para a gestão escolar no Ceará, de 2008 a 2023*, e tem suas discussões centradas na implementação e configurações da política, nas concepções de gestão que ela desencadeia, na intensificação do trabalho docente patrocinada pelo sistema em que a política é implementada e nas contradições por ela ensejadas.

Nas Considerações Finais, a sexta e última seção do trabalho, as principais conclusões são apresentadas, bem como são abordados os questionamentos que foram respondidos no decorrer da tese, mencionando as possíveis lacunas que a pesquisa sinalizou, o que servirá para a realização de investigações futuras.

2 O ESTADO E A EDUCAÇÃO SOB A ÉGIDE DO NEOLIBERALISMO

O presente capítulo atende ao objetivo específico de *analisar como se constitui o modelo de gestão escolar instaurado na rede estadual do Ceará, a partir das premissas do Gerencialismo e da Nova Gestão Pública (NGP)*. Para tanto, traz primeiramente a discussão sobre a conceituação de Estado. Em seguida, discorre-se sobre o Estado Neoliberal e seus ditames. Dando continuidade, versa-se sobre a Reforma do Estado Brasileiro, datada da década de 1990; o Gerencialismo; e a Nova Gestão Pública (NGP) como fenômenos que coadunam com a forma e o conteúdo da política educacional cearense. Situam-se os fenômenos estudados no caso do Ceará, entendendo os antecedentes históricos da política educacional do Estado, com destaque para a experiência de Sobral, a qual ganhou o status de protótipo para o país. Para a elaboração deste capítulo, como procedimentos metodológicos, adotaram-se a revisão de literatura e a análise documental.

2.1 SOBRE O ESTADO

Conceituar Estado não consiste em tarefa simples. Dessa forma, antes de discorrermos sobre o Neoliberalismo, expressão manifestada pelo Estado Neoliberal, torna-se importante conceituar a ideia de Estado, ressaltando que não se constitui em nosso objetivo proceder a uma digressão analítica que tome como ponto de partida as formulações teóricas clássicas de Maquiavel (1469-1527) e Hobbes (1588-1679) até a atualidade.

Interessa, ainda, elucidar que, em nosso trabalho, adota-se a postura de contraponto à concepção burguesa de Estado, segundo a qual ele está acima da luta de classes. Assim, parte-se do entendimento de Marx (1987), para quem o Estado representa uma relação historicamente determinada, sob as formas de dominação e subordinação, entre classes sociais distintas, antagônicas entre si.

Quando Marx (1987, p. 102) afirma que “[...] A história de todas as sociedades existentes até hoje é a história da luta de classes”, há um reforço à afirmação anterior, que se contrapõe à negação ou mesmo ao entendimento simplista da luta de classes, características das teorias neoliberais.

O pensamento marxista vê o Estado como instituição situada “acima de todas as outras” (Bottomore, 2001, p. 133), trazendo consigo a função de assegurar a dominação da burguesia sobre o proletariado. Assim, o Estado é concebido como um ser social dotado de múltiplas determinações, expressas nos níveis fenomênico e essencial (Farias, 2001). No nível fenomênico, as relações são manifestadas no âmbito da aparência, ou seja, através da sua forma

de governo e das maneiras como se legitima; enquanto no nível essencial, o Estado é expresso pela via da ocultação e, assim, reside na esfera da essência, a qual pode ser representada pela divisão capitalista do trabalho, a manutenção da dominação política da classe dominante sobre a classe dominada e onde a luta de classes constitui o mote da ação política (Farias, 2001). Nesse sentido, também se somam as contradições e os conflitos que permeiam a classe burguesa e suas frações de classe (Poulantzas, 2000).

Na sociedade capitalista, entendida como fundada na propriedade privada e fixada na exploração do *proletariado*, expropriado dos meios de produção e tendendo a vender sua força de trabalho, tida como mercadoria, cabe ao Estado defender os interesses da burguesia, haja vista que ela exerce função hegemônica sobre o conjunto da sociedade.

De acordo com Marx, em leitura feita por Diógenes e Resende (2007) e por Farias (2001), o Estado figura para a população como o expoente de todos, ocultando sua verdadeira face, por deter quatro funções básicas: a primeira consiste no exercício de sua função de capitalista coletivo ideal, o que se traduz na garantia, manutenção e estímulo do avanço das forças produtivas que favorecem o desenvolvimento do capital. A segunda consiste na personificação da ordem jurídica, atuando como “[...] árbitro nas relações de produção, por meio de toda uma legislação [...]” (Diógenes; Resende, 2007, p. 3). Assim, o Estado medeia as relações entre capital e trabalho assalariado. A terceira função, por sua vez, é a físico-finança, por meio da qual “[...] o Estado gera fundos coletivamente que lhe permite subsidiar sua ação estatal” (Diógenes; Resende, 2007, p. 3); e a quarta é assumida pela sua política comercial externa, que é efetivada pelos distintos Estados nacionais a partir dos ditames dos países de capitalismo avançado.

As quatro funções basilares do Estado, especialmente no que concerne ao Estado burguês, demonstram que ele, como instituição, realiza um papel estratégico no desenvolvimento e manutenção da sociedade capitalista.

Ainda remetendo a uma conceituação tão complexa, em Gruppi (2001) há um auspicioso material elaborado pelo autor italiano, e que nos é bastante importante para essa discussão. Para ele,

[...] o Estado é um poder político que se exerce sobre um território e um conjunto demográfico (isto é, uma população, ou um povo); e o Estado é a maior organização política que a humanidade conhece. [...] no Estado estão presentes três elementos: poder político, povo e território. É necessária a presença desses três elementos para que se possa falar de Estado (Gruppi, 2001, p. 7).

Desenvolvendo sua discussão a partir do conceito exposto, Gruppi (2001) atém-se a uma caracterização do Estado moderno, o qual toma como base, elencando a *autonomia*, a soberania como sua primeira característica, a qual difere-lhe dos estados antigos, tais como o grego e o romano. Acrescenta, então, a segunda característica, que é a *diferenciação entre as ideias de Estado e sociedade civil*. Para Gruppi (2001), é necessário considerar que tal distinção se consolida no século XVII, especialmente na Inglaterra, com o advento da burguesia. Assim, o “[...] Estado torna-se uma organização distinta da sociedade civil, embora seja expressão desta” (Gruppi, 2001, p. 10).

A terceira característica consiste na diferenciação entre o Estado moderno e sua configuração no cenário histórico do período medieval. O autor pontua que, enquanto o Estado na Idade Média é propriedade do senhor, sendo, portanto, patrimonial, no Estado moderno é verificável uma identificação entre o Estado e a figura do monarca, que nada mais é que uma representação da “soberania estatal” (Gruppi, 2001, p. 10).

Mais adiante, em sua discussão, Gruppi (2001) assevera que Marx compreende a relação existente entre a sociedade civil, que é expressa pelo conjunto das relações econômicas, e a sociedade política, a quem se denomina *Estado*. Em tal relação, uma é expressão da outra. É a partir desse entendimento que podemos afirmar que Marx e os autores que aderem ao seu pensamento contribuem com uma teoria fundamental do Estado, a qual carecia de aprofundamento que implique na elaboração de uma Teoria do Estado.

Nessa direção, Engels (1984), em *A origem da família, da propriedade privada e do Estado*, discorre sobre a conexão histórica entre a família, a propriedade e o Estado, identificando nela a origem do Estado. Partindo do pressuposto básico de que houve sociedades que o prescindiram, o autor enxerga, na existência de uma sociedade originária, a tribo, a antecedência à ordem gentílica, da *gens*, uma manifestação primeira do que entendemos como família. Foi justamente a dissolução da *gens* que fez emergir a necessidade da organização do Estado.

Para Engels (1984, p. 191),

O Estado não é, pois, de modo algum, um poder que se impôs à sociedade de fora para dentro; tampouco é “a realização da idéia moral”, nem “a imagem e a realidade da razão”, como afirma Hegel. É antes um produto da sociedade, quando esta chega a um determinado grau de desenvolvimento; é a confissão de que essa sociedade se enredou numa irremediável contradição com ela própria e está dividida por antagonismos irreconciliáveis que não consegue conjurar. Mas para que esses antagonismos, essas classes com interesses econômicos colidentes não se devorem e não consumam a sociedade numa luta estéril, faz-se necessário um poder colocado aparentemente por cima da sociedade, chamado a amortecer o choque e a mantê-lo dentro dos limites da

“ordem”. Este poder, nascido da sociedade, mas posto acima dela se distanciando cada vez mais, é o Estado.

Gruppi (2001), em conformidade com Engels (1984), entende o Estado como o processo em que a classe economicamente mais forte, a detentora dos meios de produção mais decisivos, exerce sua preponderância sobre o restante da sociedade. Para ele, assim, a própria criação do Estado pode ser entendida como “[...] a confissão do surgimento de classes antagônicas” (Gruppi, 2001, p. 36). Como, para esses autores, o Estado nasceu para suprir a necessidade de conter o antagonismo existente entre as classes, tendo ainda nascido no próprio conflito que elas apresentam entre si, ele é, em si, “o Estado da classe mais poderosa” (Engels, 1984, p. 193). Se o Estado é representativo dos interesses de uma classe específica, podemos assertar que ele tem uma natureza de classe.

Assumindo um pensamento e uma ação pautados na ruptura com o modo de produção capitalista, o marxismo parte da premissa de que é necessário implementar uma revolução operária que eleve o proletariado ao nível da classe burguesa, dominante. Gruppi (2001, p. 43) coadunando com essa ideia, e acrescenta que, pela via da revolução, as classes dominadas eliminam a sua “razão última da existência do Estado”. Em outras palavras, os antagonismos entre as classes instalam uma associação em que “[...] o livre desenvolvimento de cada um é a condição do livre desenvolvimento de todos” (Gruppi, 2001, p. 43). Marx postula, assim, que é no comunismo que, pela via da produção social dos meios de produção, existirá a liberdade e o desenvolvimento plenos (Gruppi, 2001).

Um autor marxista a quem conferimos centralidade em nossa pesquisa é Gramsci, intelectual italiano com notável produção dedicada a conferir sistemática e complexidade ao pensamento de Marx. Gramsci opunha-se criticamente às compreensões mecânicas da obra de Karl Marx, demonstrando entender o papel crucial do partido nos processos revolucionários e sistematizando seu contributo à ideia de Estado.

Em linhas gerais, podemos afirmar que Gramsci traz à tona uma concepção que extrapola a visão restrita de Estado. Para o autor, portanto, “[...] por Estado deve-se entender além do aparelho do Estado, também o aparelho privado de hegemonia ou sociedade civil” (Gramsci, 2017, p. 258). Assim, Gramsci concebe o Estado ampliado. Além da estrutura econômica e da superestrutura estatal, o autor identifica outro plano superestrutural: a sociedade civil, a qual é composta por organismos que se denominam vulgarmente como *privados*, os quais são tidos como necessários à construção de consensos na sociedade (Gramsci, 2017).

Fazendo jus ao viés marxista, Gramsci considera que o aparelho do Estado é uma organização de classe e, portanto, expressa, reflete e garante os interesses da classe dominante. Dessa forma,

O Estado é certamente concebido como organismo próprio de um grupo, destinado a criar as condições favoráveis à expansão máxima desse grupo, mas este desenvolvimento e esta expansão são concebidos e apresentados como a força motriz de uma expansão universal, de um desenvolvimento de todas as energias nacionais (Gramsci, 2007, p. 41-42).

Assim, com o intuito de garantir seus interesses e receber o apoio das classes dominadas, ou seja, para ser hegemônica, a classe dominante, pela via da combinação entre consenso e coerção, faz concessões aos subalternos. Tais concessões são de ordem econômica, mas também na esfera ético-política.

Importa considerar que Gramsci (2007, p. 26) conceituou como *bloco histórico* a “[...] unidade entre a natureza e o espírito (estrutura e superestrutura), unidade dos contrários e dos distintos”. Para ele, trata-se de um bloco social e político, incumbido do controle da estrutura econômica, dominante no Estado, que é responsável pela coerção; e dirigente na sociedade civil, operando através da construção de consensos (Almeida, 2012).

Na organicidade entre a estrutura (sociedade política) e a sociedade civil, os dois planos submetem-se, em maior ou menor intensidade, às instituições e leis do Estado. Logo, podemos afirmar que o Estado ampliado regula, de certa forma, a sociedade civil, a qual age com limites, mesmo quando se trata de organizações que lutam contra a ordem ou mesmo fora da ordem (Almeida, 2012). Com a finalidade de garantir racionalidade e conferir sentido unitário a essa relação permeada por tensões, forças e interesses presentes nas instâncias da base econômica, do Estado e da sociedade civil, os intelectuais apresentam papel fundamental.

Aqui, é necessário elucidar que Gramsci, no conjunto de sua obra, também atribui à ideia de intelectual uma conceituação ampliada. Diferindo do sentido comumente atrelado a um indivíduo com alta erudição, o intelectual, em Gramsci (2017), é alguém que exerce qualquer função intelectual que traga consigo o caráter de direção ou liderança, em variados níveis (superiores ou intermediários), quer seja nas empresas, no Estado ou mesmo na sociedade civil. Ao intelectual cabe a articulação entre as distintas esferas ou planos, na estrutura (base econômica) e na superestrutura (Estado ou sociedade política e sociedade civil), tendo em vista o exercício da hegemonia (Almeida, 2012).

Nesse sentido, os intelectuais podem ser indivíduos com alta erudição⁹, tais como doutores, filósofos e cientistas; bem como podem empresários, operários, políticos profissionais, militares, sindicalistas, lideranças de movimentos sociais diversos, dentre outros, desde que cumpram funções de liderança e direção (Almeida, 2012; Portelli, 1977).

Vale pontuar, ainda, que a função dos intelectuais, em conformidade com o que discorre Portelli (1977), está relacionada a três aspectos: o primeiro é o vínculo orgânico¹⁰ que existe entre o intelectual e o grupo que ele representa; o segundo consiste na relação entre os intelectuais do bloco histórico e os intelectuais tradicionais que compunham o antigo sistema hegemônico; e a organização interna do *bloco intelectual* inserido no *bloco histórico*. Por tais motivos é que Portelli (1977, p. 87) considera que “[...] os intelectuais são as células vivas da sociedade civil e da sociedade política [...]”.

Como o intelectual se incumba do papel de articulador entre os diferentes planos ou esferas, admitimos que ele está em todos os espectros políticos, apresentando vínculo orgânico com a classe da qual faz parte. O intelectual integrante da classe operária, tendo sua atuação pautada no trabalho como princípio educativo e sendo formado em uma escola fundada na integralidade entre teoria e prática, é quem, pela tomada de consciência e pelo exercício de sua liderança e direção, enseja a revolução, como um processo. A conquista do Estado representa a destruição do estado de classes, do estado capitalista em si, mas representa sobretudo “[...] o processo de crescimento de um novo tipo de Estado [...]” (Gruppi, 2001, p. 88).

Após a conceituação de Estado e considerando que a concepção aqui adotada se opõe aos ditames do Estado Neoliberal, torna-se necessário discutir a ideia de Neoliberalismo, debruçando-nos sobre em que ele consiste, bem como em sua caracterização e implicações calcadas na história.

2.2 O NEOLIBERALISMO: CONTEXTOS, CARACTERIZAÇÕES E IMPLICAÇÕES

As raízes do neoliberalismo apresentam suas bases na teoria do Estado formulada e em xeque a partir do século XVII, através do ideário do liberalismo clássico. É importante destacar que tal teoria foi sendo gradativamente modificada à medida que o capitalismo acentuava sua

⁹ Em nosso trabalho, não nos propomos a aprofundar a diferenciação entre os intelectuais tradicionais e os intelectuais orgânicos, tampouco em adentrar a sistematização da hierarquia entre os intelectuais. Para uma leitura mais didática a esse respeito, sugerimos o Capítulo IV, de Portelli (1977), obra que consta em nossas referências.

¹⁰ Orgânico, na literatura gramsciana, significa o que é profundo.

estrutura de classes, conferindo a ela o papel de centralidade nas relações econômicas e políticas.

Nesse cenário, tomando como pressuposto básico a economia política clássica, a teoria do Estado em questão vale-se da noção de *democracia utilitarista*, promovendo a ideia de *neutralidade* estatal. Segundo o liberalismo, assim, cabe ao Estado a atribuição de guardião dos interesses públicos, lidando com o provimento de bens essenciais, tais como a educação e a defesa e a aplicação da legislação (Azevedo, 1997).

Sob o amparo de expoentes liberais, tais como Adam Smith, Jeremy Bentham e James Mill, a concepção utilitarista de democracia, à qual nos referimos anteriormente, entende que a condução da economia ocorre pela *mão invisível* do mercado, o que, segundo o pensamento liberal, constitui condição imprescindível ao bem-estar das pessoas (Azevedo, 1997). Princípios como a liberdade e o individualismo são tomados, em tal teoria ou concepção, como premissas que servem à justificação da atuação do mercado como regulador e distribuidor da riqueza, bem como da renda. Nesse entendimento, à medida que o mercado potencializa as habilidades e estimula a competitividade individual, além de possibilitar a busca pelo lucro, produz o bem-estar social.

O pensamento liberal, nesse sentido, foi a concepção vigente ao longo do século XIX, mas teve seu ideário fragilizado em função de uma série de acontecimentos históricos, tais como

A crescente organização do trabalho; a veiculação do ideário socialista; o progresso técnico e científico; a crise de 1870; a revolução de 1917; a recessão de 1930; as duas grandes guerras; os reordenamentos políticos e sociais; a redefinição do espaço internacional; são alguns dos marcos históricos que acabaram por aprofundar e consolidar outras formas de articulação entre o Estado e o mercado, num novo patamar de acumulação e de regulação do capital e do trabalho (Azevedo, 1997, p. 10).

Mesmo com todos os acontecimentos citados por Azevedo (1997), o liberalismo não saiu totalmente de cena no século aludido. Ao contrário, ganhou terreno para se revitalizar na crise ocorrida nos anos 1970 quando, em nova roupagem, passou a ser conhecido como Neoliberalismo, que consiste em

[...] uma teoria das práticas político-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser melhor promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos a propriedade privada, livre mercado e livre comércio (Harvey, 2014, p. 12).

Podemos afirmar que as teorias ou correntes neoliberais são apoiadas fundamentalmente nas contribuições de Friedrich Hayek e Milton Friedman (Anderson, 1995; Azevedo, 1997).

Com base nessa informação, recorreremos aos argumentos dos dois autores para discorrer sobre os postulados que sustentam a abordagem neoliberal.

Primeiramente, é importante que se considere que a corrente neoliberal questiona o próprio modo de organização social e política gerado a partir da intervenção estatal. A máxima *Menos Estado e mais mercado* sintetiza a afirmação anterior, tomando como base a liberdade individual, enfatizada pelo liberalismo clássico, como vimos anteriormente.

De acordo com Hayek (1983), a liberdade pauta-se na prerrogativa básica de que, ao indivíduo, deve ser assegurada sua esfera privada, e nela, portanto, há circunstâncias em que os outros indivíduos não podem interferir. Pautado nessa premissa, o Estado de direito só pode se responsabilizar por medidas que tenham a tônica de normas gerais. Assim, os neoliberais concebem as intervenções e ingerências estatais na esfera econômica como perniciosas e, portanto, “[...] coibidoras da liberdade individual” (Azevedo, 1997, p. 11). Corroborando com essas ideias, o governo não deve decidir

[...] sobre quem terá permissão de fornecer diferentes serviços ou mercadorias, a que preços e em que quantidades – em outras palavras, [não lhe cabem] medidas que pretendam controlar o acesso a diferentes profissões e ocupações, os termos de venda e o volume a ser produzido ou vendido. [...] Com efeito, faz parte da atitude liberal supor que, especialmente no campo econômico, as forças auto-reguladoras do mercado de alguma maneira gerarão os necessários ajustamentos às novas condições [...] (Hayek, 1983, p. 275 e 470).

Azevedo (1997), comentando sobre o que pressupõe Friedman, debate sobre o fato de que o autor entendia que a intervenção estatal na economia e nas demais esferas que compõem a vida privada do indivíduo ocasiona a elevação dos índices de autoritarismo na vida social. De tal afirmação, pode-se inferir a preocupação dos neoliberais com a ampliação dos programas sociais. Tanto Hayek quanto Friedman, bem como outros expoentes do neoliberalismo, concebiam a raiz das crises na atuação e poderio dos sindicatos e, de forma mais ampla, do movimento operário. Para eles, inclusive, sindicatos e o movimento operário como um todo atuaram na destruição dos lucros das empresas e desencadearam processos de inflação com suas pressões reivindicativas e parasitárias atreladas ao anseio de que o Estado aumentasse seus gastos sociais (Anderson, 1995).

Acrescente-se, ainda, que os neoliberais, como defensores do *Estado Mínimo*, atribuem ao mercado o papel de regulador do capital e do trabalho, considerando as políticas públicas, assim, as principais responsáveis pelas crises que permeiam as sociedades. Nesse sentido, a intervenção do Estado é tida como ameaçadora do equilíbrio e da ordem, quer seja no plano econômico, quer seja nos planos social e moral.

Sob a égide de tal concepção, as políticas sociais, quando aceitas pelos neoliberais, também devem ter como referência o livre mercado, não devendo cercear a livre iniciativa e o princípio da individualidade, e tampouco desestimular a competitividade. Nessa perspectiva, os direitos conquistados pelos trabalhadores são tidos como fatores que constroem e desequilibram o mercado. Para eles, as políticas sociais conduzem os indivíduos beneficiários delas à acomodação, à dependência e à permissividade social (Azevedo, 1997).

Outro aspecto que também não pode passar despercebido dentre os argumentos liberais é o *inchaço* que caracteriza a máquina governamental, o que é expresso no déficit público que as políticas e programas sociais acarretam ao demandar a geração de maiores receitas, assim como atribui a elas o aumento na tributação e encargos sociais (Anderson, 1995; Azevedo, 1997).

Há que se destacar, também, que os neoliberais alertam sobre “[...] os males advindos do caráter não-lucrativo das atividades públicas” (Azevedo, 1997, p. 14), as quais podem gerar uma espécie de hipertrofia da máquina, o que coaduna com a argumentação que foi evidenciada no parágrafo anterior.

Anderson (1995) sinaliza que a hegemonia do programa ou concepção neoliberal não se efetivou da noite para o dia. Foi um processo moroso, calcado na história. Segundo o autor, sua consolidação durou aproximadamente uma década, os anos 1970, em decorrência de a maioria dos governos da Organização Europeia para o Comércio e Desenvolvimento (OCDE) aplicarem remédios keynesianos¹¹ às crises econômicas. No entanto, ao final da década citada, em 1979, surgiu a oportunidade de pôr em prática o primeiro projeto neoliberal de que se tem registro na história. Trata-se da experiência ocorrida na Inglaterra, quando ascendeu ao poder o Governo Thatcher. Em 1980, um ano depois, Reagan chegou à presidência dos Estados Unidos, mostrando o país também como território favorável ao mesmo projeto que ocorria na Inglaterra.

As experiências citadas surgiram claramente de uma coalizão de direita ou de uma “onda de direitização”, como denominou Anderson (1995, p. 11). Como pano de fundo, além da crise econômica do período, era característico o ideal anticomunista que engendrava as mais variadas correntes capitalistas oriundas do pós-guerra.

Além disso, o modelo inglês de neoliberalismo pode ser considerado o que por muito tempo conservou o *status* de pioneiro e mais puro. Os governos Thatcher conseguiram expressividade no modelo que assumiram para si porque

¹¹ O keynesianismo consiste em uma teoria político-econômica que tem como uma de suas defesas a intervenção do Estado na esfera econômica de um país. Para maior detalhamento, conferir Azevedo (1997) e Behring e Boschetti (2011).

[...] contraíram a emissão monetária, elevaram as taxas de juros, baixaram drasticamente os impostos sobre os rendimentos altos, aboliram controles sobre os fluxos financeiros, criaram níveis de desemprego massivos, aplastaram greves, impuseram uma nova legislação anti-sindical e cortaram gastos sociais. E, finalmente – esta foi uma medida surpreendentemente tardia –, se lançaram num amplo programa de privatização, começando por habitação pública e passando em seguida a indústrias básicas como o aço, a eletricidade, o petróleo, o gás e a água. Esse pacote de medidas é o mais sistemático e ambicioso de todas as experiências neoliberais em países de capitalismo avançado (Anderson, 1995, p. 12).

Em Harvey (2014), temos uma discussão fecunda, segundo a qual o autor examina o neoliberalismo nos polos da teoria e da prática, afirmando enfaticamente que a concepção se trata de uma “[...] forma política instável e contraditória” (Harvey, 2014, p. 75).

Uma das primeiras contradições sobre a qual discorre Harvey (2014) é a suspeição à democracia que os neoliberais apresentam. Assim, a governança pela maioria é tida como ameaça aos direitos individuais, bem como às liberdades constitucionais. Desse modo, os neoliberais supervalorizam “[...] a governança por especialistas e elites [...]” (Harvey, 2014, p. 77). A ordem executiva e a decisão judicial e, portanto, o sistema legal, prevalecem sobre a tomada coletiva de decisões que caracteriza os processos democráticos.

Como fortes tensões presentes no neoliberalismo, o autor chama a atenção para o fato de que

[...] Há, portanto, um vínculo constitutivo entre dinamismo tecnológico, instabilidade, dissolução das solidariedades sociais, degradação ambiental, desindustrialização, aceleradas mudanças das relações espaço-tempo, bolhas especulativas e a tendência geral de formação de crises no capitalismo (Harvey, 2014, p. 79).

Ao relacionar todos os aspectos acima, Harvey (2014) sinaliza que o neoliberalismo é dotado de problemas políticos fundamentais que não devem ser reduzidos a segundo plano. Em sua essência, tais problemas revelam uma contradição inerente à concepção neoliberal, que é a tensão “[...] entre um individualismo possessivo sedutor, mas alienante e o desejo de uma vida coletiva dotada de sentido [...]” (Harvey, 2014, p. 79). Para exemplificar tal assertiva, o autor faz menção à opção dos indivíduos por estabelecer associações voluntárias fracas, tais como instituições de caridade, em detrimento de instituições coletivas fortes, como os sindicatos.

No polo da prática, Harvey (2014) relaciona uma série de marcas da neoliberalização: a sua dinâmica de evolução age forçando adaptações que variam muito de contexto para contexto; o trabalho e o ambiente são tratados viciosamente como mercadorias; o Estado neoliberal é extremamente hostil a todo e qualquer ato de solidariedade social que possa vir a comprometer a acumulação do capital; a flexibilização é assumida como “[...] o mantra dos mercados de

trabalho. [...]” (Harvey, 2014, p. 85); as assimetrias no acesso à informação e ao poder são latentes; o controle e a exploração são pilares do trabalho; e verifica-se, em especial a partir de Thatcher, o aumento das parcerias público-privadas.

Como foi sinalizado anteriormente, as políticas sociais não são bem-vistas pelo neoliberalismo. É sabido, nesse sentido, que a ênfase no indivíduo e em sua liberdade lhe responsabiliza pelo seu bem-estar individual. No ponto de vista de Harvey (2014, p. 86, grifos nossos),

[...] À medida que reduz os recursos dedicados ao bem-estar social e reduz o seu papel em áreas como a assistência à saúde, o ensino público e a assistência social que um dia foram tão fundamentais para o liberalismo embutido, o Estado vai deixando segmentos sempre crescentes da população expostos ao empobrecimento. A rede de seguridade social é reduzida ao mínimo indispensável em favor de um sistema que acentua a *responsabilidade individual*. Em geral se atribuem os fracassos pessoais a falhas individuais e com demasiada frequência a vítima é quem leva a culpa!

Explicando de outro modo, a assertiva de Harvey (2014) demonstra que, no Estado Neoliberal, o capital é privilegiado e o social é tido como pernicioso. O indivíduo, calcado em um viés tendencioso de liberdade, assume a condução dos seus rumos. Se fracassa, é por culpa própria. Se obtém sucesso, ele é decorrente do seu mérito individual. Aqui, cabe enfatizar que o discurso da meritocracia é ferrenho em desconsiderar os pontos de partida de cada pessoa, bem como as condições com as quais contam para darem largada em seus projetos pessoais e profissionais. A ideia de meritocracia desconhece e, portanto, desconsidera as desigualdades sociais.

Na mesma obra, Harvey (2014) atém-se a denunciar que o neoliberalismo, sendo uma forma política instável, fracassa em seus principais propósitos, mesmo continuando permeado por crises e transições. Para o autor,

[...] nem tudo vai bem no Estado Neoliberal [...] No centro do problema reside uma florescente disparidade entre as metas públicas declaradas do neoliberalismo – o bem-estar de todos – e suas consequências concretas – a restauração do poder de classe (Harvey, 2014, p. 89).

A mesma denúncia é feita por Anderson (1995), para quem a ortodoxia neoliberal, posta em prática com ênfase, mas não exclusivamente por governos de direita, apresenta contradições nodais que, para além de ocorrerem pontualmente, podem ocasionar crises e recessões. Contudo, o neoliberalismo “[...] continua a demonstrar uma vitalidade impressionante. [...]” (Anderson, 1995, p. 17). Somente processos contra-hegemônicos, com organicidade e força, podem se contrapor a feitos tão nefastos à sociedade e, mais especificamente, à educação.

Dardot e Laval (2016) partem do pressuposto básico de que o capitalismo não pode ser dissociado de suas metamorfoses, e sendo o neoliberalismo uma delas, admitem que o transformou de forma profunda, bem como à sociedade que nele está inserida. Acerca de como entendem essa metamorfose, os autores assertam que

[...] o neoliberalismo não é apenas uma ideologia, um tipo de política econômica. É um sistema normativo que ampliou sua influência ao mundo inteiro, estendendo a lógica do capital a todas as relações sociais e a todas as esferas da vida (Dardot; Laval, 2016, p. 7).

Harvey (2014) considera o neoliberalismo instável e contraditório e ressalta que ele se compõe de crises. Dardot e Laval (2016) concordam com Harvey (2014), mas acrescentam que ele possui uma imensa capacidade de autofortalecimento e tende a superar suas crises, culminando-as sempre de modo a reafirmar seu percurso de ilimitação. A capacidade de se reinventar é anunciada pelos autores citados como decorrentes de seu caráter sistêmico.

É salutar destacar, ainda, que o neoliberalismo traz consigo uma ideia muito peculiar de democracia, a qual é, nas entrelinhas, antidemocrática. Dardot e Laval (2016) consideram, assim, que o sistema neoliberal engendrou uma era que pode ser denominada *pós-democrática*.

Na pós-democracia, o sistema neoliberal é instaurado por forças que se apoiam nos âmbitos nacional e internacional: oligarquias burocráticas, multinacionais, atores financeiros e organismos internacionais. Além de concentrar os ditames das políticas econômicas, tais forças incidem decisivamente sobre outras políticas sociais de forma a gerar concorrência e, portanto, a gerar lucro. Assim, o neoliberalismo exerce uma espécie de subjetivação neoliberal que chega aos indivíduos sob a forma de sofrimento, egoísmo social e negação da solidariedade (Dardot; Laval, 2016).

Na *Introdução à Edição Inglesa*, datada de 2014, mas inclusa na edição brasileira publicada em 2016, Dardot e Laval (2016) denunciam que, entre o final dos anos 1970 e início dos anos 1980, conceber o neoliberalismo como ideologia de base naturalista, que deveria ser deixada por sua própria conta, foi um erro de diagnóstico. Tal denúncia significou que:

Enganar-se sobre a verdadeira natureza do neoliberalismo, ignorar sua história, não enxergar suas profundas motivações sociais e subjetivas era condenar-se à cegueira e continuar desarmado diante do que não ia demorar a acontecer: longe de provocar o enfraquecimento das políticas neoliberais, a crise conduziu a seu brutal *fortalecimento*, na forma de planos de austeridade adotados por Estados cada vez mais ativos na promoção da lógica da concorrência dos mercados financeiros (Dardot; Laval, 2016, p. 13-14).

Com tal assertiva, os autores citados reafirmaram que o neoliberalismo não pode e nem deve ser compreendido como mera reabilitação do *laissez-faire*¹². É muito mais complexo e multifacetado, haja vista que ele se trata de

[...] um sistema normativo dotado de certa eficiência, isto é, capaz de orientar internamente a prática efetiva dos governos, das empresas e, para além deles, de milhões de pessoas que não têm necessariamente consciência disso (Dardot; Laval, 2016, p. 15).

A escrita bastante lúcida de Dardot e Laval (2016) tem como um de seus ápices, no fragmento ao qual nos referimos aqui, quando os autores, discorrendo sobre o poder destrutivo inerente ao neoliberalismo, afirmam que ele destrói regras, instituições e direitos, mas sobretudo as pessoas, já que faz com que elas concebam a si mesmas e se comportem tal como empresas.

Outro alerta que Dardot e Laval (2016) fazem consiste em atentar para a premissa de que o neoliberalismo, antes de ser ideologia e política econômica, consiste em uma racionalidade e, dessa forma, estrutura e organiza a ação tanto de governantes como de governados.

Tendo em vista a compreensão de como o Neoliberalismo se manifesta no âmbito da gestão, considera-se necessário discutir sobre as configurações neoliberais da Reforma do Estado Brasileiro, do Gerencialismo e da Nova Gestão Pública (NGP), o que ocorre em nossa próxima subseção.

2.3 A REFORMA DO ESTADO BRASILEIRO DA DÉCADA DE 1990, O GERENCIALISMO E A NOVA GESTÃO PÚBLICA (NGP): FACES DE UMA MESMA MOEDA

2.3.1 A Reforma do Estado Brasileiro de 1990

No cenário da década de 1980, após a eclosão de uma crise de endividamento internacional, verifica-se a atenção de políticos e elaboradores de políticas públicas na necessidade de ajuste estrutural e fiscal, bem como na implementação de reformas voltadas para o mercado. Na década de 1990, tal ênfase recaiu sobre a reforma do Estado, entendendo que era necessário redefini-lo, considerando que o mundo globalizado já era uma realidade.

¹² A expressão francesa, traduzida para o português, significa *deixe fazer*. É usada para se referir a um modelo político e econômico que prima pela não-intervenção estatal. Para os seus defensores, o mercado é capaz de se regular sozinho. É uma máxima do liberalismo atrelada ao modo de produção capitalista em suas vertentes primeiras.

No Brasil, em especial no Governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), data de 1995 a introdução da reforma da administração pública. O pensamento que norteava tal reforma consistia na prerrogativa básica de que, não sendo mais o mesmo, era necessário redefinir as funções do Estado, incorporando nele a abertura dos caminhos para que a economia nacional pudesse ser competitiva em nível internacional. Até então, a administração pública tinha viés burocrático, o que a caracterizava como “[...] lenta, cara, auto-referida [*sic*], pouco ou nada orientada para o atendimento das demandas dos cidadãos” (Bresser-Pereira, 1996, p. 5).

No Estado que se configurava, não cabia mais pensar em uma administração pública que contivesse tais características, mas era demandante a efetivação de uma administração que não somente reconhecesse a clara distinção entre as esferas pública e privada. Também, que pautasse sua concretude em valores como a eficiência, a eficácia, dentre outros tidos como basilares do mercado, superando a rigidez burocrática e as marcas negativas que ela continha, tais como a centralização e o clientelismo.

Contrapondo-se à administração pública burocrática, a Reforma do Estado Brasileiro engendra a Administração Pública Gerencial, que em suas características,

É orientada para o cidadão e para a obtenção de resultados; pressupõe que os políticos e os funcionários públicos são merecedores de um grau limitado de confiança; como estratégia, serve-se da descentralização e do incentivo à criatividade e à inovação; o instrumento mediante o qual se faz o controle sobre os gestores públicos é o contrato de gestão (Bresser-Pereira, 1998, p. 28).

Importa assinalar que, no interior do Governo FHC, a Reforma do Estado tinha a liderança do Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE), expediente criado com a finalidade de formular e avaliar políticas públicas. Seu pano de fundo era a construção de uma nova organização estatal do país, a qual consistia visivelmente na Reforma do Estado.

O MARE, assim, foi incumbido de planejar e executar tal reforma, sistematizando-a no Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE). De acordo com tal instrumento, a reforma gerencial no Brasil apresenta três objetivos: o aumento da eficiência e da efetividade dos órgãos estatais pela via da descentralização e desconcentração; fortalecimento da atuação do Estado, no sentido de promover o desenvolvimento econômico e social nos mais diversos campos de atuação; e a asseguuração do caráter democrático da administração pública, com um serviço focado no cidadão-cliente e tendo em vista resultados (Pimenta, 1998).

O PDRAE no Brasil prima, nesse sentido, pelo atendimento a seis princípios básicos: a ação do Estado focada no cidadão, a competitividade administrada como norteadora da ação estatal, a descentralização, o controle das ações pela via da avaliação de resultados, a

necessidade do controle social aliada à noção de transparência, e a flexibilidade na gestão dos sistemas administrativos.

Os princípios citados desdobram-se em oito campos: desburocratização, descentralização, transparência, avaliação de resultados (*accountability*), ética, profissionalismo, competitividade e enfoque no cidadão (Pimenta, 1998).

É importante compreender que, mesmo datando seu início na década de 1990, as reformas ocorridas no Estado Brasileiro não podem ser situadas somente nesse contexto. A década citada trata-se apenas do marco introdutório dessa perspectiva de implementação do Estado Gerencial no país, mas tal processo ainda se encontra em andamento, sobretudo tem se intensificado em relação à educação, como enfatiza Freitas (2018), ao analisar as reformas empresariais da educação ocorridas no Brasil.

É necessário considerar, também, que a introdução do estado gerencial no país ocorreu em um contexto favorável à sua implementação em todos os âmbitos. De 1990 em diante, assistimos à materialização dos princípios e campos mencionados anteriormente em programas, projetos e ações concretas.

Não se pode perder de vista que o cerne da administração pública gerencial é sua identificação com os ideais de mercado e, como tal, considera o indivíduo, sob o viés econômico, como consumidor, e politicamente, como cidadão (Bresser-Pereira, 1998). Isso demonstra sua proposta de continuidade e fortalecimento do programa neoliberal, quer seja na educação, quer seja em qualquer outra política social.

2.3.2 Gerencialismo

O Gerencialismo é um conceito central, quando se trata dos projetos de reforma dos estados nacionais durante os últimos cinquenta anos, em especial na experiência efetivada pelo Reino Unido, na esteira de proliferar a Nova Gestão Pública (Newman; Clarke, 2012). Podemos afirmar que ele está associado à noção de Estado Gerencial, cunhada para fazer menção aos processos de transformação vivenciados por variados países em busca da liberação das forças do mercado do controle estatal, de liberar o consumidor do peso dos impostos e reduzir o tamanho e o custo do Estado.

Nesse sentido, podemos ver familiaridade entre o estado gerencial e o Neoliberalismo, guiados por uma lógica global e globalizante e uma declarada obsessão por reformas, as quais frequentemente chegam até os cidadãos com a configuração de *deformas* e destruição de direitos.

Devemos considerar que o Gerencialismo se mostrou como a ideologia ideal e adequada para guiar o processo de reforma dos estados nacionais ocorrida nas décadas de 1980 e 1990, traduzindo a aplicabilidade do *modus operandi* dos negócios do setor privado nos espaços e setores públicos. Assim, os serviços públicos precisavam adquirir desempenho similar ao de um mercado competitivo, bem como aos indivíduos neles envolvidos era exigido tornarem-se semelhantes à figura do gerente, personificando-o de certa forma (Newman; Clarke, 2012).

O gerente ofereceria ao espaço público a expertise das boas práticas de negócios, a ênfase na profundidade e no trabalho intensificado ao qual é acostumado, e serviria como o protótipo do *gestor-como-herói*, assumindo-se como *líder* e ao mesmo tempo como *formatador da cultura corporativa* (Newman; Clarke, 2012). Verger e Normand (2015) pontuam, nessa mesma linha, que é exigido dos indivíduos que trabalham nos serviços públicos desenvolver em si mesmos o profissionalismo, pautado em uma nova inteligência.

No que concerne à ideia de Gerencialismo, Newman e Clarke (2012, p. 359) entendem que

[...] O Gerencialismo é uma *ideologia* que legitimava direitos ao poder, especialmente ao *direito de gerir*, construídos como necessários para alcançar maior eficiência na busca de objetivos organizacionais e sociais [...] é uma *estrutura calculista* que organiza o conhecimento sobre as metas organizacionais e os meios para alcançá-las. Usualmente está estruturado em torno de um cálculo interno de eficiência (entradas-saídas) e um cálculo externo de posicionamento competitivo em um campo de relações de mercado [...] também é uma *série de discursos superpostos* que articulam proposições diferentes – e até mesmo conflitantes – a respeito de como gerir e do quê deve ser gerido. [...] enfocam *liderança, estratégia, qualidade* e assim por diante para produzirem um campo complexo e mutante de conhecimento gerencial.

Confluindo com o Gerencialismo, a gerencialização, por sua vez,

[...] é um processo de *estabelecimento de autoridade gerencial* sobre recursos corporativos (materiais, humanos ou simbólicos) e tomada de decisão corporativa. [...] é um processo de estabelecimento de *estruturas calculistas* de gerencialismo. [...] O objetivo da gerencialização é incorporar estas estruturas como as formas de conhecimento que governam padrões de relacionamentos internos e externos. [...] é um processo de criação de formas de ‘gerir’ e tipos de gestores (Newman; Clarke, 2012, p. 359).

Dessa forma, entendemos que Gerencialismo e gerencialização são processos que coadunam no sentido de produzir o Estado Gerencial. Assim, podemos afirmar que, enquanto o Gerencialismo é uma ideologia, a gerencialização é o processo de transformação que torna o primeiro concreto, palpável.

A combinação entre os processos de Gerencialismo e gerencialização, que resultou na instauração do Estado Gerencial, toma o etos do mercado como cerne das relações sociais, e

assim, induz os governos a um processo de mercantilização. Ao ter que *fazer mercados*, os governos vivenciam uma verdadeira dispersão de poder no Estado, considerando que ficam sujeitos às exigências organizacionais e mercadológicas, estratégias comerciais e normas rígidas de desempenho.

O Gerencialismo, dessa maneira, concretiza a presença dos modelos gerenciais nos mais distintos setores da esfera pública, segundo padrões de mercado ou quase-mercado. Sua incorporação dentro dos espaços públicos visa a conferir, aos mais distintos campos de atuação, as dinâmicas inerentes ao *modus operandi* empresarial.

2.3.3 A Nova Gestão Pública (NGP)

Dasso Junior (2014) atribui a Michel Messenet o feito de cunhar a expressão *Nova Gestão Pública*, fazendo seu primeiro uso na obra intitulada *La Nouvelle Gestion Publique: pour un Etat sans Burocratie* (A Nova Gestão Pública: para um Estado sem Burocracia), publicada no ano de 1975, como uma crítica à Administração Pública Burocrática.

Inicialmente, é preciso considerar que, mesmo ganhando força no mundo nas últimas décadas do século XX, as críticas ao Estado de Bem-Estar Social nasceram bem antes, no final dos anos 1970, em defesa do Gerencialismo no setor público. Note-se que foram determinantes a tais críticas as crises ocorridas no mundo e a emergência do processo de globalização, que aqui preferimos denominar *mundialização*, como forma de enxergar e criticar as desigualdades que são inerentes a tal processo.

Mendes e Teixeira (2000) assinalam que, nesse mesmo cenário, o gerenciamento dos serviços públicos se encarregou de abandonar as práticas sistêmicas pautadas na hierarquia burocrática, adotando sistemas tidos como mais diversificados. Dentre tais mudanças, podemos situar o Novo Gerencialismo, o qual passou a influenciar as práticas organizacionais do setor público, enxergando como motes a lógica concorrencial e o empreendedorismo. Segundo Oliveira, Duarte e Clementino (2017), o paradigma que orienta a corrente administrativa gerencial é o mercado, de onde vêm a promoção de parcerias público-privadas e a introdução de inovações gerenciais, sobretudo atreladas aos preceitos da qualidade total.

Os autores referidos advertem que as bases políticas da NGP podem ser situadas na crítica ao Estado de Bem-Estar Social, mas no que concerne à teoria que a sustenta, epistemologicamente, ela tem como referência o Novo Institucionalismo, corrente teórica segundo a qual as instituições afetam o comportamento dos indivíduos (Oliveira; Duarte; Clementino, 2017).

Podemos afirmar, assim, que a NGP surgiu como um contraponto à Administração Pública, trazendo à tona novos modos de organizar e gerir a esfera pública, bem como engendrando novos modos de governar, incidindo profundamente na definição dos objetivos da esfera em si. A NGP opera, assim, como uma inovação, criticando a burocratização dos estados de bem-estar, atacando as hierarquias e a centralização do poder e dos processos decisórios, bem como o funcionalismo público e a ideia de carreira.

Verger e Normand (2015) consideram, assim, como princípios fundamentais da NGP: a gestão profissional no setor público, o estabelecimento de padrões e medidas de desempenho claras, ênfase no controle do processo e na consecução de resultados, atribuição de maior competição no setor público, ênfase em estilos de gestão e práticas oriundas do setor privado, centralização na disciplina e moderação no uso de recursos.

Dessa forma, a Nova Gestão Pública

[...] não implica uma retirada do Estado do campo dos serviços públicos, mas o repensar das funções governamentais na gestão desses serviços. (HUDSON, 2007) Do ponto de vista da NGP, espera-se que o Estado, mais que prover serviços públicos de maneira direta, fortaleça seu papel de regulador, avaliador e distribuidor de incentivos aos prestadores autônomos de tais serviços. De acordo com a famosa metáfora de Osborne e Gaebler (1993), o Estado deve se concentrar em orientar (*steering*) ao invés de refazer (*rewing*) os serviços públicos (Verger; Normand, 2015, p. 601, tradução nossa).

Oliveira (2015) assera que a Nova Gestão Pública não é uma entidade homogênea, e por esse motivo, resulta de distintas maneiras de pensar a organização administrativa, bem como de aspectos, como a transposição de práticas oriundas da esfera privada e preconização de organismos internacionais, em especial da OCDE, do Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e do Banco Mundial.

A NGP é instalada nos serviços e políticas públicas como inovação. Para tanto, parte de uma ferrenha crítica ao funcionalismo e às próprias políticas sociais, acusados de serem ineficientes e pouco comprometidos com resultados concretos. Assim, o modelo estatal é atacado.

No caso da educação, especificamente, Oliveira, Duarte e Clementino (2017) demonstram sua primeira introdução registrada na realidade britânica, ocorrida nos anos 1980, tendo se disseminado internacionalmente nos anos 1990. No Brasil, verifica-se que, de fato, foi na década de 1990 que ela começou a ser norteadora da gestão escolar e do trabalho pedagógico, mesmo tendo seus efeitos ampliados nas décadas seguintes, pautando-se em princípios como

autonomia escolar, prestação de contas, gestão por/para resultados, ênfase nas avaliações externas, dentre outros.

Com o objetivo de melhor visualizar os princípios da Nova Gestão Pública em aspectos da política educacional existentes na realidade das escolas brasileiras, constam nas próximas seções as principais manifestações da NGP identificadas: gestão por/para resultados e pedagogia das competências. Ressalte-se que foi promovida uma breve abordagem, dado o fato de que, em capítulos subsequentes, algumas dessas discussões são retomadas.

Importa ressaltar que as manifestações aqui elencadas são indissociáveis, e portanto, não se encontram em polos teóricos e práticos separados. A separação em seções quaternárias distintas ocorre unicamente por questão didática.

2.3.3.1 A Gestão por/para resultados¹³ e seus elementos constitutivos: planejamento, monitoramento, avaliação e accountability

A gestão por/para resultados começou a ser adotada por vários estados nacionais nos processos de reformas políticas ocorridos nas décadas de 1980 e 1990. Em todas as experiências efetivadas pelos países, um aspecto é necessário apontar como comum: o estabelecimento de metas e indicadores como norte para as políticas públicas. Outros mecanismos, tais como a contratualização, implementação de diversas formas de aferição do desempenho e estratégias de responsabilização à gestão e aos professores tornam-se uma tônica do trabalho educativo.

A chegada da gestão por/para resultados às políticas educacionais também ocorreu pela via da adoção de metas e indicadores, bem como da avaliação dos sistemas de ensino, dos alunos e dos professores. De acordo com Segatto e Abrucio (2017), o emprego desse tipo de gestão parte de um diagnóstico da política educacional do contexto em que ela ocorre. A partir de então, são atribuídas metas às instituições educativas, as quais, mediante toda a mobilização da comunidade escolar, devem ser atingidas.

Dessa forma,

[...] deve-se estabelecer um processo de *alinhamento* das atividades das escolas com os resultados esperados, em uma dinâmica que imite, pelo menos, a *lógica de funcionamento empresarial*. Isso implica dispor de *informações ao nível das escolas* para que se possa estabelecer algum grau de *planejamento* (e *pressão* sobre cada uma delas) (Freitas, 2018, p. 34, grifos nossos).

¹³ Inicialmente, é necessário esclarecer que a expressão que intitula esta seção é encontrada, em diferentes textos, grafada de duas formas: gestão por resultados e gestão para resultados. Optou-se por, especificamente neste fragmento de nossa tese, empregar da seguinte forma: gestão por/para resultados. Nos próximos capítulos, optou-se por empregar a expressão tal como a obra e os documentos trazem grafada.

Note-se que os grifos que fizemos significam muitas coisas acerca da lógica de funcionamento da gestão por/para resultados. O *alinhamento* é um elemento central no processo vivenciado pelas escolas e, por meio dele, gera-se uma correria prática para a efetividade do *monitoramento*. Cabe destacar que essa ideia substitui o que entendemos como acompanhamento pedagógico, tão necessário ao bom andamento dos processos de ensino e aprendizagem.

Ao enfatizar a lógica do monitoramento, as metas, os prazos, os indicadores passam a ser o cerne do processo escolar, tal como ocorre em uma empresa que, para atingir as metas estipuladas no mês, monitora sistematicamente as pessoas e o que elas produzem ou não. Geralmente, as informações sobre as escolas são geradas de sistemas de informática conectados à internet com dados reais, alimentados cotidianamente pela equipe da gestão escolar. As informações, sistematizadas na forma de gráficos e tabelas, muitas vezes são de difícil interpretação pelos sujeitos da escola, por demandarem conhecimentos especializados em Estatística, o que as tornam pouco úteis para a cotidianidade escolar. Uma discussão interessante que dialoga com essa é feita por Lima (2021), que denuncia, em seu artigo, o caráter de dominação digital e a burocracia aumentada que tem permeado a gestão educacional e escolar.

No tocante à pressão exercida sobre as escolas e os sujeitos que dela fazem parte, podemos afirmar que elas são associadas aos processos de intensificação do trabalho docente, bem como da precarização. As escolas que atingem as metas, nesse contexto, recebem bonificações, na forma de premiações e incentivos. As que não conseguem, como afirma Freitas (2018), são acompanhadas com maior rigor por técnicos de órgãos da administração superior, de modo a corrigirem as falhas do percurso por elas desenhado e a se adequarem a um trabalho mais sistemático, semelhante ao realizado nas rotinas de uma empresa privada. Nesse claro processo adaptativo, são presentes “‘receitas’ práticas aparentemente isoladas” (Freitas, 2018, p. 36), quase sempre pautadas nas boas práticas de gestão vivenciadas pelas escolas que obtiveram êxito.

Os elementos até aqui sinalizados confirmam que a gestão por/para resultados incorpora às escolas práticas permeadas por princípios como “[...] produtividade, eficácia, excelência e eficiência, importando, mais uma vez, das teorias administrativas as orientações para o campo pedagógico” (Oliveira, 2004, p. 1130).

Sinaliza-se, ainda, que o que é implementado, sob a gestão por/para resultados, tem o respaldo de um sistema organizado e de marcos legais que instituem as políticas educacionais,

mesmo que para atender às exigências dos organismos internacionais. Um exemplo concreto dessa premissa são as bases nacionais curriculares, que padronizam, pela via da política das competências e habilidades, a padronização do ensino e da aprendizagem escolares (Freitas, 2018).

A padronização também é verificável nas avaliações externas em larga escala, as quais são elaboradas com base nos referenciais curriculares e em matrizes de referência elaboradas como padrões pelos sistemas de ensino, e até por instituições da iniciativa privada que operam no mercado. As avaliações externas, nos mais diversos âmbitos, alimentam “[...] a competição entre escolas e professores. [...]” (Freitas, 2018, p. 80), ensejando a prática da adoção dos *rankings* por esses sujeitos.

A competitividade entre escolas e professores é fortalecida por um sistema de responsabilização ou prestação de contas que é conhecido mundialmente como *accountability*. Meritocrático por natureza, o sistema faz jus ao ideário neoliberal: premia as escolas que obtêm sucesso, atingindo as suas metas, e pune as escolas que não as atingem, vulnerabilizando-as. Os gestores e as redes públicas são pressionados cotidianamente. Os casos de sucesso são publicizados, passando a figurar como *modelos*, o que respalda o nascedouro de outras políticas que repitam os mesmos feitos das tidas como exitosas, como é o caso da cidade de Sobral, no Estado do Ceará (Freitas, 2018).

De acordo com Santos (2014), o Estado tem se encarregado de direcionar acréscimos de trabalho aos sujeitos da escola, que vão do aumento no volume de trabalho, desproporcional ao tempo, à inserção de funções que, de fato, não correspondem às que eles devem desempenhar. Nesse processo de intensificação e precarização, a lógica, próxima à do mercado, tende a efetivar

[...] duas reduções: na primeira, reduz-se o foco do que se considera uma “boa educação” para o que se considera uma “boa aprendizagem”, entendida como uma coleção de habilidades e competências em *disciplinas básicas* (usualmente Português e Matemática). Coloca-se a ênfase no “direito de aprender” e não no “direito de ser educado”, o qual é mais amplo; e por meio de uma segunda redução define-se a qualidade da *aprendizagem* se mede pelas *médias de desempenho dos estudantes* de uma escola: se ela sobe, há qualidade; se cai, não há (Freitas, 2018, p. 83).

A gestão por/para resultados demonstra, em toda a literatura que nos serviu de base, que apresenta consonância com os ditames do neoliberalismo, efetivando, no espaço escolar, todas as prerrogativas alinhadas com o Gerencialismo. O trabalho pensado e direcionado aos resultados negligencia o processo educativo em si e descaracteriza o pedagógico. Percebemos

que os discursos da eficiência e da competência, bem como os ligados aos demais substantivos repetidamente utilizados quando se discorre sobre o mundo gerencial, têm como pano de fundo a intenção de otimizar recursos e gerenciar o trabalho docente, premissa do Estado Neoliberal.

2.3.3.2 A pedagogia das competências

Uma diversidade de estudiosos tem se dedicado a estudar a pedagogia das competências, tanto no Brasil quanto em outros lugares do mundo. Muitos deles a defendem, e tantos outros a rechaçam. As opções por uma ou outra posição dizem respeito à forma como tais estudiosos enxergam a presença de um trabalho pedagógico centrado nas competências e habilidades, bem como nas posições políticas que eles defendem.

A introdução do trabalho pedagógico centrado nas competências data justamente do período compreendido entre o início da década de 1990 e o início dos anos 2000 (Saviani, 2013), quando o mundo vivenciava um momento de tensões e constantes crises políticas e econômicas que afetavam diversas esferas, bem como são registradas as reformas de vários estados nacionais, como discorreremos ainda neste capítulo. No Brasil, esse processo também iniciou nos anos 1990, com a Reforma do Estado Brasileiro.

Sabemos que os anos de 1980 apresentam, como marca histórica principal, a “[...] intensificação do processo de reestruturação produtiva do sistema sociometabólico do capital” (Pereira, 2016, p. 139). As exigências decorrentes das crises estruturais do capitalismo provocam inovações nos processos de organização e gestão da esfera do trabalho. Nesse cenário, o modelo fordista-taylorista implantava uma nova lógica de produção e reprodução do capital, diluindo os postos fixos de trabalho e adotando parâmetros flexíveis, que se adequavam à *nova* realidade imposta pelo capitalismo.

Os trabalhadores tiveram que se adaptar às exigências impostas pelo mercado para nele permanecerem inseridos. As adaptações tinham a ver com um perfil que demandava, do trabalhador, autonomia, criatividade, liderança e destreza para solucionar problemas. Exigia-se, ainda, polivalência, materializada na forma de competências e habilidades que seriam necessárias para ajudar a empresa na consecução dos seus objetivos e enfrentamento dos desafios. Em outras palavras, se o trabalho tem “[...] caráter flexível, o trabalhador também o é” (Pereira, 2016, p. 140).

A qualificação, prática social ampla, que reúne, a um só tempo, os saberes acadêmicos, o acesso à cultura geral, a perspectiva da formação humana e *omnilateral*, bem como a especialização em um ramo profissional específico, cede lugar à lógica das competências e

habilidades (Pereira, 2016; Ramos, 2001), fortemente atrelada ao *savoir-faire* (saber-fazer) que, por sua vez, envolve as competências cognitivas e socioemocionais que são exigidas dos trabalhadores.

Nesse sentido, ancorados em Pereira (2016), podemos afirmar que a lógica das competências e habilidades apresenta uma narrativa hegemônica, por demonstrar, nas linhas e entrelinhas, seu alinhamento com o pensamento liberal. Ao se ancorar no individualismo, a lógica das competências e habilidades assume um compromisso com o capital e sua reprodução.

Interessa enfatizar que, através dos organismos multilaterais, proponentes dos ditames do neoliberalismo, a educação deve ser tida como um meio necessário à participação nas sociedades e nas economias. Além de recomendarem a instrução de competências e habilidades, eles conferem especial atenção ao treinamento, ao conhecimento prático (pautado no saber-fazer), às aprendizagens utilitaristas e concentradas no indivíduo (Laval, 2019; Pereira, 2016).

Ao servir como ente catalisador para as reformas educacionais, o envolvimento de empresas nos processos educativos representa a efetivação de um projeto de adaptação dos indivíduos ao mercado, ao mundo corporativo. Atente-se, portanto, para a prerrogativa de que,

A partir do momento que a “competência profissional” não se resume aos conhecimentos escolares, mas depende de “valores comportamentais” e “capacidade de ação”, a escola é obrigada a adaptar os alunos aos comportamentos profissionais que serão exigidos deles mais tarde. [...] O problema não é a supressão dos saberes, mas a tendência a vê-los como ferramentas ou estoques de conhecimentos operatórios utilizados para resolver problemas [...] (Laval, 2019, p. 81).

Um aspecto que carece de atenção por coadunar com essa discussão diz respeito à questão que Ramos (2001) já proporciona aos leitores no título do livro de sua autoria, *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* Ao intitular a obra com essa pergunta, a autora provoca a leitura, e por sua vez, o texto mostra que a intencionalidade da lógica das competências e habilidades reside em instruir os indivíduos para que se tornem meramente produtivos e, portanto, adaptados à ordem vigente.

Ferreira e Santos (2018), em diálogo com Ramos (2001), também reforçam a associação entre a pedagogia das competências e a ideia de adaptação do indivíduo ao meio, ligando-a ao construtivismo piagetiano, e de forma mais específica, à conceituação de esquemas adaptativos¹⁴ presente na obra do biólogo e epistemólogo suíço.

¹⁴ Segundo Ferreira e Santos (2018), as competências identificam-se com os esquemas adaptativos, os quais são construídos pelo indivíduo na interação com o meio. Grosso modo, o sujeito constrói o conhecimento a partir do desequilíbrio. Depois de organizar o pensamento e atingir elaborações mentais mais complexas, ele chega à equilíbrio, que ocorre mediante dois processos articulados: a assimilação e a acomodação.

Com uma intencionalidade fortemente vinculada à adaptação, como vimos, a lógica ou pedagogia das competências consiste em um modelo que contribui para a conformação do indivíduo ao *status quo*, desenvolvendo uma atitude passiva consoante com o que o mercado precisa e valoriza.

Nesta tônica, Laval (2019, p. 83) é enfático, ao afirmar que

A “lógica da competência”, priorizando as qualidades diretamente úteis da personalidade empregável, ao invés de conhecimentos realmente apropriados, mas não necessária e imediatamente úteis em termos econômicos, comporta um sério risco de desintelectualização e desformalização dos processos de aprendizagem.

Por tudo o que demonstramos, compreendemos a pedagogia das competências como uma interface da Nova Gestão Pública, que tem crescido no espaço escolar, atuando como parceira da *mão invisível do mercado*. Interessa a ela instruir alunos que se tornem flexíveis e se adaptem plenamente ao mercado, de maneira irrefletida.

2.4 O CASO DO CEARÁ: FORJA-SE UM PROTÓTIPO EDUCACIONAL PARA O BRASIL

O Estado do Ceará é tido, na literatura sobre as políticas educacionais brasileiras, como um exemplo de executor de políticas públicas federais, no sentido de cumprir as orientações concedidas e de atender às propostas de descentralização emanadas pela pasta ministerial da Educação (Lima, V., 2017). O perfil da unidade da federação, revestido de ações de controle e atrelado às políticas de resultados e de responsabilização, são traços marcantes desde contextos anteriores.

É consensual entre os autores e as autoras que estudam as políticas educacionais cearenses, dentre os quais podemos citar Vidal e Vieira (2016) e Lima, V. (2017), que a política educacional em andamento no Ceará tem suas origens atreladas às reformas educacionais ocorridas na década de 1990, as quais estavam inseridas na Reforma do Estado Brasileiro. Assim, podemos afirmar que tais reformas desencadeadas no Ceará foram orientadas com base nas mesmas concepções que norteavam as reformas educacionais ocorridas no país, motivadas pelos processos de mundialização do capital e reestruturação produtiva, e sistematizadas nas proposições dos organismos internacionais.

As reformas educacionais cearenses foram materializadas pelos representantes do governo que ocupavam o estado, as quais, como assevera Zibas (2005), transitavam bem nas esteiras de negociação com os organismos multilaterais, o que se verificou com a obtenção de empréstimos que custearam tais processos reformistas.

No intuito de visualizar como, historicamente, a política educacional do Ceará foi sendo forjada, com todas as particularidades e nuances que ela apresenta na atualidade, é imprescindível revisitar seus antecedentes históricos. Dessa forma, podemos situar tais antecedentes em três contextos distintos, mas articulados, denominados governos *mudancistas*: a Era Tasso (1987-2002); o governo de transição, sob o mandato de Lúcio Alcântara (2003-2006); e o Ciclo Político dos Ferreira Gomes (2007-2014). Sistemáticamente, os dois primeiros contextos podem ser tidos como os que correspondem à implantação do Gerencialismo no Ceará (Valdevino; Silva, 2021).

A Era Tasso, também conhecida como Tassismo, compreende, segundo Valdevino e Silva (2021), o período de 1987 a 2002, e trata-se de um período autointitulado por seus representantes de *mudancista*. A autodenominação justifica-se com base na prerrogativa de que seus expoentes defendiam a modernização da administração pública do estado. Tasso Jereissati (PMDB-CE) compunha um bloco de poder constituído de jovens empresários oriundos do Centro Industrial do Ceará (CIC)¹⁵, grupo político hegemônico que se encarregou de liderar variadas reformas no âmbito cearense: a reforma administrativa e fiscal, ocorrida entre 1987 e 1990; e a reforma educacional, de 1995 a 2000, conforme pontuam Valdevino e Silva (2021).

A atuação do CIC ocorreu estrategicamente, na esfera da economia, mas para atender seus interesses econômicos, o bloco ampliou sua participação nas questões de ordem política e social. Ressalte-se que os jovens empresários que integravam o CIC possuíam formação em nível superior, conduziam os negócios familiares e construíram parcerias com empresários do Sudeste do país, no conhecido eixo Rio-São Paulo.

A Era Tasso é, portanto, conhecida como “[...] um ciclo de hegemonia político-cultural e econômica com extraordinária força eleitoral no estado do Ceará, que antecipou a hegemonia neoliberal no Brasil dos anos 1990” (Valdevino; Silva, 2021, p. 23). A hegemonia à qual os autores citados se referem diz respeito ao aparelho privado, o CIC, que à época, notadamente representava a elite empresarial cearense.

O governo mudancista de Tasso pautou seu discurso na ideia de modernização da administração pública através da reestruturação da aparelhagem estatal (Valdevino; Silva, 2021). Uma modernização da magnitude com que a elite engendrava configurou-se a partir de

¹⁵ Segundo informações contidas no portal da Federação das Indústrias do Estado do Ceará (FIEC), o CIC foi fundado em 27 de junho de 1919 e constituiu-se como uma sociedade civil sem fins lucrativos, composta por pessoas físicas e jurídicas que exercem atividades do segmento industrial e afins, tendo como missão envolver empresas, sociedade e governo, promovendo o desenvolvimento sustentável do Ceará (FIEC, [s.d.], *on-line*). No entanto, a sociedade civil só ganhou notoriedade nacional nos anos 1980, quando os jovens empresários que a compunham ingressaram efetivamente no campo político-partidário, passando a ocupar cargos de poder no cenário político nacional (Lima, 2015).

características como o investimento em recursos humanos, modernização pela via da tecnologia e práticas de austeridade fiscal e financeira, compatíveis, portanto, com um modelo de gestão afim com o equilíbrio orçamentário, eficiência da máquina administrativa e probidade da gestão da coisa pública. Vale assinalar que tal ideário de modernização se alinhava ao Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado, que ocorria no âmbito da administração federal, sobre o qual este capítulo também versou.

O projeto político de Tasso teve continuidade com a eleição, no ano de 1990, de Ciro Ferreira Gomes, à época eleito pelo Partido Social Democracia Brasileira (PSDB), cujo mandato ocorreu de 1991 a 1994. O referido governador adotou medidas de saneamento das finanças do estado, tendo efetivado cortes de gastos na folha de pagamento de pessoal e ampliado a terceirização dos serviços.

É no seio desse governo, bem como nos demais tidos como mudancistas, que o discurso alinhado às premissas do Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), ligado ao Banco Mundial (BM), confere ênfase à ampliação da oferta relativa à Educação Básica. Para tanto, Ciro Gomes definiu, como eixo central das políticas educacionais do Ceará, a universalização do ensino, como pontuam Valdevino e Silva (2021). Sinalize-se, aqui, um adendo importante: a universalização do ensino consistia em exigência constitucional (Brasil, 1988).

Verifica-se, nesse contexto, o estabelecimento de parcerias com a esfera privada através de iniciativas, como oferta de treinamentos com tônica gerencial a diretores escolares, a instituição do Programa de Racionalização e Democratização da Gestão do Ensino, consoante com as perspectivas do BM, criando, em 1992, o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar, contemplando alunos da quarta e oitava séries, configurando o marco inicial da política de *accountability* educacional do Ceará.

No tocante à reforma educacional do Ceará em si, é sabido que ela ocorreu, sistematicamente, a partir do segundo mandato de Tasso no Governo do estado, entre 1995 e 1998. Para o referido período, teve como norte de gestão o Plano de Desenvolvimento Sustentável (1995-1998), instrumento de planejamento elaborado pela Secretaria de Planejamento do referido governo, com a promessa de contribuir com a melhoria na qualidade da educação pública, dentre outras finalidades a serem desenvolvidas interinstitucionalmente. Foi ainda nesse contexto que Tasso nomeou como Secretário da Educação Antenor Napolini, representante oficial do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) nos estados do Ceará e Rio Grande do Norte. A nomeação pelo governo tinha a intenção de conquistar

credibilidade pelo BIRD, o que culminaria na angariação de futuros financiamentos externos (Valdevino; Silva, 2021).

Em seu terceiro mandato, ocorrido entre 1999 e 2002, a reforma educacional teve continuidade e, seguindo a mesma linha do Ministério da Educação (MEC), o Governo do estado do Ceará atuou como forte indutor de políticas públicas nos municípios. As matrículas até a 6ª série do Ensino Fundamental foram transferidas para a Rede Municipal, e os municípios também começaram a receber recursos, ainda que insuficientes, como sinalizam Valdevino e Silva (2021). Tal processo começava a efetivar o regime de colaboração, por meio do qual o governo estadual e os governos municipais assumem pactuações, regidas por normativos próprios, assinados e assumidos por ambos os entes (Vieira; Vidal, 2013).

Naspolini (2001) afirma que a reforma educacional do Ceará foi norteada a partir de três elementos: o apego à ideia de continuidade das mudanças ocorridas nos governos anteriores, o saneamento das finanças do Estado e a existências de mecanismos de participação social que tiveram origem na modernização da gestão pública em curso. As consequências da coexistência dos três fatores materializaram-se na ênfase em políticas econômicas, em detrimento das políticas sociais, bem como em princípios gerenciais na coisa pública.

No que concerne à participação social, foram enfocadas as ideias de descentralização e democratização da gestão da educação, o que é verificável em aspectos como a “[...] municipalização das matrículas, a eleição de diretores e a criação de 21 Centros Regionais de Desenvolvimento do Ensino (CREDEs) [...]” (Valdevino; Silva, 2021, p. 26). Como é possível visualizar, as ações de participação social foram tímidas, se comparadas ao alarde em torno do que seria concretizado.

O lema *Todos pela Educação de Qualidade para Todos* é propagado como basilar às ações da Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC-CE), e com ele, a pasta estadual centra seu trabalho na universalização do acesso ao Ensino Fundamental e na redução dos índices de abandono escolar. Para tanto, recorre ao estabelecimento de parcerias com entidades e empresas privadas (Valdevino; Silva, 2021; Vieira, 2007; Lima, V., 2017). O Ceará recorreu, ainda, aos financiamentos de altos montantes junto aos organismos multilaterais, como ressalta Vieira (2002, p. 369), citando um projeto específico: “O Projeto Escola Novo Milênio: educação básica de qualidade é uma iniciativa contratada pelo próprio Estado, no valor de US\$ 150 milhões. Destes, US\$ 90 milhões referem-se ao investimento do Banco Mundial [...]”.

Valdevino e Silva (2021) remetem, ainda, ao Projeto Tempo de Avançar, resultante de parceria entre o Instituto Multiplicar, empresas privadas, o Governo do Estado do Ceará e a

Fundação Roberto Marinho, bonificando professores pelos melhores desempenhos acadêmicos em nível de Ensino Fundamental.

O ideário de qualidade que permeava o discurso governamental, fortemente atrelado às defesas de ampliação do acesso e garantia do sucesso escolar, é associado por Valdevino e Silva (2021) à noção de qualidade total, premissa fundante da reforma gerencial. Foi justamente por estar ancorada na qualidade total que a reforma educacional cearense começou a pautar a responsabilização dos sujeitos nos resultados conquistados nas avaliações externas em larga escala. O Sistema de Avaliação do Estado, surgido em 1992, passou, em 1996, a ser chamado Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE). Como sabemos, a ampliação das avaliações externas em larga escala reside em preocupação central das agendas dos processos de reformas educacionais. Através dos resultados, são estabelecidos parâmetros que, por sua vez, geram premiações ou punições.

Sob a gestão de Naspolini, o Ceará começou a pautar seu trabalho na ideia de gestão democrática. Em 1995 foi realizada a primeira eleição para diretores das escolas públicas estaduais. O processo foi enaltecido por tal governo como um marco, mas é necessário elucidar que:

[...] compreende-se que a gestão democrática não se restringe a eleições para diretores escolares, mas, sobretudo, consiste na efetiva participação dos atores que interagem no cotidiano da comunidade escolar, com autonomia para tomada de decisões (Lima, V., 2017, p. 36).

Tendo sido implantada sob os desígnios das exigências dos organismos internacionais, a gestão democrática no Ceará tem, assim, viés neoliberal, haja vista que os especialistas que os integram orientam pacotes de estratégias alinhados aos seus objetivos.

No ano de 2003, Tasso foi substituído por Lúcio Alcântara, que exerceu seu mandato de 2003 a 2006, período de transição nos governos mudancistas. Membro do mesmo grupo político, Lúcio Alcântara tinha um discurso e uma imagem menos empreendedora, mas deu continuidade ao projeto político tassista (Lima, V., 2017).

No governo de Lúcio Alcântara que a gestão por/para resultados é mencionada pela primeira vez como modelo de gestão para todas as esferas de atuação do governo, intersetorialmente. Inclusive, após apreciação do Plano Plurianual (PPA) 2004-2007, verificou-se que a expressão *gestão por resultados* sequer é citada em todo o documento (Ceará, 2003a), o que acontece de maneira bastante tímida em um outro documento, intitulado Mensagem à Assembleia Legislativa 2003, remetido ao poder legislativo por Lúcio Alcântara (Ceará, 2003b), quando o gestor cita a pretensão de viajar ao Canadá, com uma comitiva de tecnocratas, para conhecer o modelo canadense da gestão por resultados.

Maia (2021) confirma que a implantação de tal modelo, no Ceará, ocorreu a partir da inspiração na gestão pública do Canadá. O Governo do Estado do Ceará foi, assim, apoiado pela *Canadian International Development Agency* (CIDA). Sob o discurso da busca por melhorias nos resultados da administração pública, o Plano de Governo intitulado *Ceará Melhor* (2003-2006) explicitava, para todos os setores, uma gestão pautada em e para resultados.

Dessa forma, Lúcio Alcântara implantou a gestão por/para resultados como mecanismo de monitoramento das políticas públicas estaduais, atrelando seu uso à busca por excelência e ao atingimento de metas de gestão. No tocante à educação, o estabelecimento de metas era associado diretamente aos “[...] resultados internos (aprovação, reprovação, evasão escolar) e externos (em avaliações de larga escala) [...]” (Maia, 2021, p. 39).

À época, os resultados atingidos pelos alunos das escolas cearenses no SPAECE eram preocupantes. Em especial, na edição da avaliação externa de 2003, os alunos das terceiras séries do Ensino Médio obtiveram baixo desempenho nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Na primeira disciplina, a média atingida foi 262,8 e, na segunda, 256,6. O índice de proficiência estipulado como ideal pelo governo, através da matriz de referência do SPAECE é de “[...] 325 pontos para Língua Portuguesa e 350 pontos para Matemática [...]” (Maia, 2021, p. 39).

Aqui, cabe refletir sobre aspectos cruciais que a definição do modelo de gestão por/para resultados acarreta para o contexto cearense. O discurso que o fundamenta é sempre fortalecido pela ideia de qualidade educacional. Há que se refletir sobre que qualidade que se espera conquistar. O que se percebe em tal proposta é uma ideia de qualidade fortemente conectada aos moldes empresariais.

Devemos, ainda, atentar para a premissa de que, ao atribuir às avaliações externas o papel de regular a educação, o Estado posiciona-se como avaliador da qualidade do ensino, das escolas. O Estado fiscalizador, pela via do monitoramento sistemático, substitui a cultura de processos pela cultura de resultados (Maia, 2021). É o Estado exercendo seu papel na regulação e controle social, o qual, segundo Afonso (2009), pode ser chamado de Estado Avaliador.

No Governo de Lúcio Alcântara ocorreu, ainda, a criação de um documento chamado Gestão Integrada da Escola, conhecido como GIDE. O instrumento reunia metas, objetivos e procedimentos (pedagógicos, administrativos e financeiros), compactando as disposições que outrora estiveram separadas em documentos como o Regimento Escolar e o Projeto Político Pedagógico (PPP). Em linhas gerais, na GIDE residia todo o gerenciamento das rotinas

escolares (Maia, 2021). O documento foi imposto às escolas como grande inovação educacional, mas teve pouca efetividade no cotidiano e na gestão das escolas.

Mesmo em um contexto em que o Governador e suas realizações poderiam ganhar mais destaque, dada a projeção de um governo estadual, durante o Governo de Lúcio Alcântara, quem roubou a cena foi a política educacional de Sobral, município do interior do Ceará, distante 238 km de Fortaleza, sob o governo de Cid Ferreira Gomes, que ocorreu por duas gestões seguidas, 1997-2000 e 2001-2004.

É inegável que Sobral apresenta protagonismo na história da educação cearense. Através de um forte apelo midiático, o município cearense ficou bastante projetado como um exemplo a ser seguido pelo restante do Estado do Ceará e demais recantos do país.

A Rede Municipal de Ensino de Sobral nem sempre figurou com destaque na educação pública cearense (Rocha; Menezes-Filho; Komatsu, 2017). Foi a partir de 1997 que diversas mudanças foram implementadas, de modo a reestruturar fisicamente os equipamentos educacionais, profissionalizar os professores, elevar a remuneração de tais profissionais e realizar concurso específico para composição da gestão escolar das unidades educacionais da cidade, conforme Venâncio (2021). As mudanças, materializadas sob a forma de medidas, ocorreram em três áreas: “[...] pedagógica, administrativa e de avaliação [...]” (Rocha; Menezes-Filho; Komatsu, 2017, p. 9).

Dois anos depois, em 1999, após pesquisas realizadas pela Prefeitura Municipal de Sobral, através da Secretaria de Educação (SEDUC), foi constatado que um alto número de alunos matriculados nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental não conseguia ler palavras. A partir de tal constatação, o poder público municipal assumiu o compromisso de criar uma política específica de alfabetização, concebida a partir de metas, reorganização institucional e da otimização de recursos, a qual foi formalmente reestruturada na gestão de 2001-2004.

Paulatinamente, o município foi implementando mudanças severas: ampliou a duração do Ensino Fundamental antes mesmo do país, nucleou as escolas situadas no âmbito rural, municipalizou integralmente as escolas que ofertavam os Anos Iniciais, e para estar respaldado juridicamente, construiu um marco legal regulatório para a política, através de leis e decretos que a materializaram, conferindo-lhe sustentabilidade e continuidade (Venâncio, 2021).

Em 2004, por força da Lei Municipal nº 488, de 06 de janeiro de 2004, foi instituída a Política de Alfabetização de Sobral (Sobral, 2004). A pasta da Educação do município encarregou-se de fixar número de alunos por sala de aula, bem como de definir o perfil dos professores alfabetizadores. Assumiu a missão de estipular diretrizes e metas, monitorando sistematicamente os indicadores por meio de avaliações diversas. Para a gestão escolar, também

foram definidos metas e planos de ação. Ao setor municipal, cabia a garantia de condições físicas e o fornecimento de insumos básicos ao trabalho das escolas.

Um eixo ao qual foi conferida ênfase foi o de fortalecimento da gestão escolar, que ficou incumbida de assumir compromissos mais rígidos com os projetos e programas municipais, atuando sistematicamente na mudança das práticas pedagógicas, na avaliação, no monitoramento da aprendizagem e no fortalecimento da autonomia das escolas.

Acrescente-se a tal aspecto as peculiaridades que a gestão escolar municipal adotou:

A prefeitura também instituiu uma *nova seleção de diretores*, buscando basear suas escolhas em critérios técnicos, e que incluía os diretores que já se encontravam no cargo. O novo método estabeleceu uma seleção [...] por meio de um concurso de quatro etapas, incluindo entrevistas, provas e avaliação de currículos. [...] Os diretores passaram a ter *liberdade de realocar professores* entre as turmas e eram responsáveis pelas finanças de sua própria escola. Se os *resultados* não fossem satisfatórios, a Secretaria poderia intervir nas escolas. [...] o município estruturou um *sistema de avaliação* próprio a partir de 2001, [...] a prefeitura começou a *pagar bônus mensais aos professores* e uma *premiação anual* baseados nos *rendimentos* dos alunos e das escolas (Rocha; Menezes-Filho; Komatsu, 2017, p. 11, grifos nossos).

Os termos e/ou expressões destacados na citação dizem respeito aos elementos da política educacional sobralense que saltam aos nossos olhos: a ênfase em seleções meritocráticas, a rotatividade de professores gerada pela realocação, a instituição de um sistema de avaliação, a política de bonificação e a ênfase em resultados que desconSIDERAM os fatores externos, as desigualdades sociais que atingem os alunos e alunas.

O investimento na reestruturação com todas as características sobre as quais discorreremos, mediante as reformas educacionais efetivadas, demonstra resultados tidos como positivos: a matrícula foi universalizada, a cidade atingiu 9,1 nos Anos Iniciais e 7,2 nos anos finais do Ensino Fundamental no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), indicadores mais elevados que os atingidos pelo Estado do Ceará. Segundo Rocha, Menezes-Filho e Komatsu (2017), os resultados foram alcançados em decorrência das mudanças efetivadas na gestão educacional do município, sem elevação de gastos em relação aos demais municípios do Estado.

Mesmo Sobral ainda contando com desafios, como melhorar os resultados do IDEB nos Anos Finais do ensino fundamental, é visível que a experiência da cidade foi forjada como um protótipo de educação inovadora para o restante do Estado do Ceará e do país. O impacto da experiência foi tão grande que o nome de Cid Ferreira Gomes ganhou destaque na cena educacional do país, o que o credenciou a concorrer ao Governo do Estado do Ceará, logrando êxito nas eleições de 2006.

Segundo Lima, V. (2017, p. 41), as forças políticas do Norte do Estado do Ceará ganharam destaque a partir da projeção da imagem de Cid Gomes, “[...] o jovem, arrojado e eficiente administrador, talhado para impulsionar o ‘salto’ de desenvolvimento que o Ceará precisava dar para retomar o crescimento”.

Cid Gomes governou o Estado do Ceará por dois mandatos consecutivos, 2007 a 2010 e 2011 a 2014, período denominado na literatura sobre a política estadual de Ciclo Político dos Ferreira Gomes, em clara alusão ao poderio da família do governador. Tal ciclo ainda compõe os governos chamados *mudancistas* e, portanto, são os responsáveis por implantar, gradualmente, o Gerencialismo no estado.

Vale destacar que, nas duas gestões de Cid Gomes, são verificáveis políticas educacionais ligadas à cultura da avaliação, à política de apego aos resultados e à ideia de que a qualidade educacional perpassa os bons e elevados índices de desempenho nas avaliações externas em larga escala. No Ciclo Político dos Ferreira Gomes é visível, assim, uma intensificação do plantio no terreno preparado pelos governos anteriores.

Nas normativas legais e nos documentos norteadores, o Governo Cid Gomes menciona o modelo de gestão a ser implantado. Seu Plano de Governo, intitulado *O grande salto que o Ceará Merece* (Ceará, 2007b), deixa claro que sua gestão se pauta na gestão por/para resultados como um dos princípios. Nas linhas da Lei nº 13.875, de 7 de fevereiro de 2007, consta:

VI – a Gestão por Resultados como administração voltada para o cidadão, centrada notadamente nas áreas finalísticas, objetivando padrões ótimos de eficiência, eficácia e efetividade, contínua e sistematicamente avaliada e reordenada às necessidades sociais, fornecendo concretos mecanismos de informação gerencial (Ceará, 2007a).

Na SEDUC-CE, a política de resultados pode ser observada a partir de ações, programas e projetos que claramente demonstram a intenção de melhorar os indicadores em avaliações internas e externas. Elucide-se que as avaliações externas, nesse sentido, são o foco da pasta estadual desde os governos de Cid Gomes. O raciocínio que move os discursos que amparam tais governos podem ser assim explicados:

A matemática é simples. Identificam-se os resultados anteriores para se ter um parâmetro, elaboram-se metas e indicadores de melhoria desses resultados [...] pensa-se em ações e programas para atingir tais metas e indicadores e avalia-se o desempenho da clientela de tais programas [...] Esse ciclo se renova dentro de um tempo programado e, a cada ciclo avaliativo, os resultados serão novamente norteadores de correções ou mesmo de substituições de ações e de programas educacionais, sempre voltados para a melhoria dos resultados em relação aos indicadores anteriormente identificados (Maia, 2021, p. 42).

Nessa tônica, o estado do Ceará assume, com clareza, o papel de Estado Avaliador, condizente com a visão e os conceitos neoliberais, sobre o qual já discorreremos neste mesmo capítulo, sob o amparo de Afonso (2009). Perseguindo a ideia de qualidade, também podemos estabelecer relação entre a postura assumida pelo estado do Ceará na condução de suas políticas e a Qualidade Total na Educação. Nesse sentido,

[...] surgem tentativas de transpor o conceito de “qualidade total” do âmbito das empresas para as escolas. [...] No entanto, sob a égide da qualidade total, o verdadeiro cliente das escolas é a empresa ou a sociedade e os alunos são os produtos que os estabelecimentos de ensino fornecem a seus clientes (Saviani, 2013, p. 440).

A assertiva de Saviani (2013) serve como uma importante denúncia: a transposição da qualidade total para a educação é um reflexo do sistema produtivo vigente e que, nele, a condição econômica determina as políticas públicas educacionais. Os contornos que a política de gestão da SEDUC-CE adquiriu confirmam tal afirmação, o que ocorreu sob o amparo de leis que, além de contribuir para o fortalecimento das avaliações externas, também fomentaram os feitos da política de resultados. Aqui, faz-se referência, basicamente, a duas leis: a de nº 14.484, de 08 de outubro de 2009, que institui o Prêmio Aprender Pra Valer; e a Lei nº 14.483, criada na mesma data, a qual institui premiação para alunos do ensino médio que atinjam uma determinada meta de proficiência no resultado do SPAECE (Maia, 2021).

A Lei nº 14.484, de 08 de outubro de 2009, ao instituir o Prêmio Aprender Pra Valer, assumiu uma postura de reconhecimento ao mérito das escolas que alcançarem as metas anuais estipuladas e que conquistem, portanto, a evolução da aprendizagem dos alunos matriculados. De acordo com a lei, o quadro funcional das unidades escolares é premiado com base nos resultados atingidos no SPAECE. As principais críticas ao referido prêmio são: o critério para a premiação se restringe ao resultado objetivo que as escolas alcancem na referida avaliação, não sendo considerado qualquer componente social; e o sistema educacional passa a agir com base em um espírito competitivo, concorrencial, semelhante ao que é travado nas empresas privadas (Maia, 2021). Há que se ressaltar, também, que a competitividade, no prêmio aludido, é expressa como um estímulo, não deixando claro que se trata de uma competição direta.

A Lei nº 14.483, também criada em 08 de outubro de 2009, por sua vez, institui premiação para alunos das três séries do Ensino Médio com melhores desempenhos no SPAECE, concernente a um microcomputador. Para tanto, é considerada a escala de proficiência da referida avaliação, que vai de 0 a 500 pontos no total. A respeito dessa lei, meritosa por natureza, já chama a atenção o fato de, a exemplo da maioria das avaliações externas, priorizarem as

disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática em detrimento das demais. A resposta é: o SPAECE considera as duas disciplinas as mais importantes por serem elas as que reúnem mais conhecimentos básicos disponíveis ao indivíduo no mercado. Uma mão na luva para a lógica econômica, que vê nas disciplinas citadas as mais requisitadas competências que o mercado supervaloriza (Maia, 2021).

O Governo de Cid Gomes conferiu ênfase aos empreendimentos locais intersetorialmente, e assim o fez na esfera da educação. Pautado na experiência como Prefeito de Sobral, sobre a qual também já discorremos neste capítulo, Cid criou o Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC), no ano de 2007, através da Lei nº 14.026, de 17 de dezembro de 2007 (Ceará, 2007c), política que foi reconhecida pelo MEC como “boa prática em educação” (Lima, V., 2017).

Reafirmando o modelo de gestão adotado desde que assumiu o Governo do Estado do Ceará, o Plano Plurianual 2012-2015 (Ceará, 2012), instituído pela Lei nº 15.109, de 02 de janeiro de 2012, estabelece como a primeira, dentre sete premissas, a Gestão por Resultados, elucidando, nas linhas do documento, que ela está focada “[...] na redução das desigualdades sociais e regionais; [...]” (Ceará, 2012). No referido documento não há detalhamento maior sobre as sete premissas elencadas em seu Capítulo I.

Fazendo jus ao modelo, no âmbito das CREDE foi criada a Superintendência Escolar, função técnico-pedagógica concebida sob a forma de cargo de provimento em comissão, responsável pelo monitoramento e controle direto dos indicadores de desempenho, aprendizagem, frequência, abandono, fluxo e demais processos referentes à rotina cotidiana da escola, dos professores e, por consequência, dos alunos (Lima, V., 2017).

No tocante às iniciativas consideradas inovadoras (Lima, V., 2017), foi criado o Projeto Professor Diretor de Turma, conhecido na política educacional cearense como PPDT, em 2008, baseado em uma política portuguesa. Seu funcionamento teve início no primeiro mandato de Cid Gomes, ocorrido de 2007 a 2010, tendo continuidade no segundo mandato, de 2011 a 2014. A respeito dessa política, objeto desta pesquisa, a próxima seção de nossa tese versa com densidade.

3 O PROJETO PROFESSOR DIRETOR DE TURMA: DE PORTUGAL AO CEARÁ

O segundo capítulo da tese serviu como *locus* de historicização da política educacional do Ceará, contendo desde suas manifestações mais gerais até mais específicas. Dessa forma, foi possível discorrer sobre a ideia de Estado, entendendo como o Neoliberalismo imprimiu um Estado com características próprias e, assim, conhecer a Reforma do Estado Brasileiro de 1990 e o Gerencialismo e a Nova Gestão Pública (NGP) como faces do Estado Neoliberal. Tal capítulo tem seu ápice na contextualização do Caso do Ceará, com destaque para a política educacional sobralense, forjado como protótipo educacional para o país.

O terceiro capítulo de nossa tese atém-se, inicialmente, a uma descrição das configurações do Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT) no cenário da política pública educacional cearense, nos diferentes contextos históricos em que ele se situa, o que é feito na subseção *O Diretor de Turma em Portugal: a historicidade de uma política*, e na subseção destinada à abordagem conceitual e histórica do Diretor de Turma no Ceará-Brasil. Após tal explanação, atendendo ao objetivo específico de *desvelar o imbricamento entre o Diretor de Turma e as políticas a ele correlatas: Política Estadual de Educação Profissional; Circuito de Gestão; e Desenvolvimento de Competências Socioemocionais*, discorre-se sobre cada uma delas, conhecendo como elas foram/são concebidas e funcionam na concretude das escolas cearenses. Os procedimentos adotados para a elaboração deste capítulo foram a revisão de literatura e a análise documental.

3.1 DIRETOR DE TURMA EM PORTUGAL: A HISTORICIDADE DA POLÍTICA

Antes de discorrer sobre o PPDT no Estado do Ceará, Brasil, considera-se necessário retomar sua historicidade como política pública educacional portuguesa, a qual serviu como inspiração para o desenho da política cearense. Nesse sentido, a presente subseção trata de como a função de diretor de turma foi se metamorfoseando em Portugal até adquirir a configuração mais recente.

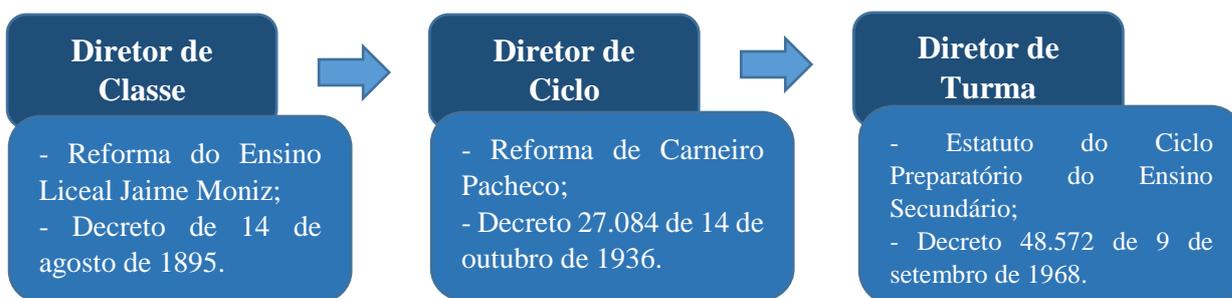
Portugal é um país situado no sul do continente europeu, sendo localizado, portanto, na Península Ibérica. Desde meados da década de 1980, é inserido “[...] na Comunidade/União Europeia, instituição política supranacional e regional que impõe respostas a uma agenda globalmente estruturada para o campo educacional. [...]” (Lima, V., 2017, p. 51). A política educacional em xeque apresenta um processo histórico tido como longo, e tem seu surgimento demarcado em período anterior ao da inclusão do país na instituição política e econômica mencionada na citação.

Vale sinalizar que o contexto educacional português apresenta algumas semelhanças com contexto educacional brasileiro: o ensino a vários alunos em simultâneo, a especialização dos saberes e a ação docente coletiva em um cenário em que os interesses dos alunos são bastante diversificados. Dessa forma, docentes e gestores geralmente desconhecem seus alunos. Pautado em tais características, historicamente, o sistema educacional português baseia seu trabalho pedagógico na ideia de *gestão intermédia*. Para o sistema português, portanto, a *gestão intermédia* representa a possibilidade de instauração, no espaço escolar, da coordenação do ensino e dos professores.

A *gestão intermédia* consiste na atuação gestora responsável pela articulação do coletivo de professores com a equipe gestora escolar, de modo a alcançar os objetivos que a escola estipulou para si e assumiu como função social. A literatura portuguesa sobre o Diretor de Turma, em especial sob as perspectivas de Roldão (1998) e Sá (1997), considera que a função do diretor de turma e a ideia de gestão intermédia vivenciou “[...] diferentes metamorfoses [...] até cristalizar a figura do director de turma” (Sá, 1997, p. 24). O autor afirma que as metamorfoses da função são sintetizadas no movimento: diretor de classe – diretor de ciclo – diretor de turma.

As diferentes metamorfoses às quais Sá (1997) se refere podem ser visualizadas melhor na Figura 1, a qual contém, ainda, os principais marcos legais que as ampararam:

Figura 1 – As metamorfoses do Diretor de Turma no Sistema Educacional Português



Fonte: Lima, V. (2017, p. 52).

Dessa forma, torna-se necessário versar sobre cada uma das metamorfoses para compreender os contextos e as configurações que a função/o cargo de Diretor de Turma adquiriu ao longo dos tempos.

Conforme Sá (1997), com o aumento da procura social pela educação escolar, a organização dos alunos em grupos homogêneos apresentou-se como solução organizacional plausível. Até então, a coordenação do ensino e dos professores não se mostrava necessária e, portanto, não constituía uma demanda.

A emergência do cargo de diretor de turma pode ser explicada, também, a partir de um segundo elemento, o confronto entre dois modelos distintos de organização do plano de estudos: o colégio, caracterizado por ter consigo uma educação global, integral; e as aulas, cuja educação se caracterizava por ter caráter mais utilitarista, com as disciplinas dispostas de forma independente (Sá, 1997; Lima, V., 2017).

O terceiro elemento consiste na adesão formal ao *regime de classe*, idealizado sob a lógica de organização de um grupo de alunos em uma classe, fazendo jus a um só programa, um só livro e um só professor que se encarrega de gerir o universo delimitado da classe. Assim, foi criada a figura do diretor de classe, ao qual foram atribuídas competências específicas ligadas à coordenação dos professores que ensinavam nesse mesmo agrupamento de alunos (a classe em si).

Segundo Lima, V. (2017), o Diretor de Classe foi introduzido na educação portuguesa por meio da Reforma do Ensino Liceal de 1895, tendo suas funções definidas dentro de um contexto guiado a partir da lógica liberal. Ao diretor de classe, assim, foram conferidas funções:

As funções que lhe são cometidas situam-se no órgão de apoio ao Reitor, em tudo o que à classe diz respeito, quer a nível de alunos – aproveitamento, comportamento e faltas –, quer a nível dos professores da classe – coordenando a sua atividade pedagógica, presidindo as reuniões de classe, cabendo-lhe ainda o papel de mediador, relativamente aos pais dos alunos, a quem deve prestar todas as informações que a estes dizem respeito (Castro, 1995, p. 37).

Diferentes autores, tais como Castro (1995) e Sá (1997), compreendem o diretor de classe como figura central na coordenação de uma equipe de professores. Porém, Sá (1997) defende que a sua atuação não se restringe a essa função, mas deve atuar na interação dos professores das distintas disciplinas do currículo. De acordo com Sá (1997), o diretor de classe possuía atribuições que podem ser compreendidas em três áreas: coordenação dos professores e do ensino; controle da assiduidade, comportamento e aproveitamento dos alunos; e informação regular dos pais e encarregados de educação. Importa elucidar que as três áreas de atuação do diretor de classe foram definidas no Decreto de 14 de agosto de 1895, que criou o Diretor de Classe.

Dessa forma, podemos afirmar que o Diretor de Classe trouxe consigo o papel de coordenação pedagógica, envolvendo todos os sujeitos da comunidade escolar, tais como alunos, professores, pais/mães e encarregados de educação.

A normativa à qual nos referimos, o Decreto de 14 de agosto de 1895, assertava que, “ao director de classe incumbe guardar e fazer guardar a connexão interna ou a unidade científica e

disciplinar na classe confiada ao seu cuidado” (Portugal, 1895, p. 497). Elucide-se que a conexão interna à qual o documento se refere consiste na coordenação da equipe de professores que leciona no território da classe. Na mesma normativa, foi explicitada a sua função, no que tange ao controle da assiduidade, comportamento e aproveitamento dos alunos; bem como abordada a obrigação de prestar informações às famílias e encarregados de educação acerca da situação escolar de cada um dos alunos da classe (Portugal, 1895).

O diretor de classe foi criado, portanto, como uma figura necessária no processo de reorganização pedagógica dos Liceus, em Portugal, no tocante ao desenvolvimento de uma engenharia escolar que buscava a homogeneização do agrupamento de alunos, atuando decisivamente no currículo (Sá, 1997). Cabe pontuar, ainda, que o sistema educacional português centrava seu discurso na necessidade de romper com a *erudição estéril* que o ensino demonstrava ter consigo, o que perpassava a coordenação docente entre pares (Sá, 1997). Ressalte-se, também, que o regime de classes foi respaldado pela Reforma do Ensino Secundário de 22 de dezembro de 1984, conhecida como Reforma de Jaime Moniz, mediante a instituição dos decretos de 18 de abril, 14 de agosto e 15 de setembro de 1895 (Sá, 1997).

A segunda metamorfose da função refere-se à superação da figura do diretor de classe pelo diretor de ciclo, instituído pelo decreto 27.084 de 14 de outubro de 1936, que regulamentou a Reforma Carneiro Pacheco. Saliente-se que, em tal período, Portugal encontrava-se sob o jugo da ditadura salazarista¹⁶ e, nesse cenário, confiou a pasta da Instrução Pública ao professor da Faculdade de Direito de Lisboa, António Carneiro Pacheco, que se mostrou um inveterado executor das políticas de Salazar, atendendo à doutrina governamental vigente, atrelada aos valores absolutos traduzidos na tríade Deus, Pátria e Família, conforme Sá (1997).

Há que se ressaltar que, embora tenha se modificado a nomenclatura, são historicamente registradas permanências nas atribuições da figura do diretor de ciclo em relação ao diretor de classe. Uma modificação condicionada pelo contexto ditatorial diz respeito a uma nova incumbência do diretor de ciclo: a organização de sessões de *Educação Moral e Cívica*, componente curricular consoante com o pensamento da época. Nesse sentido, podemos salientar que a ênfase atribuída ao ensino da disciplina demonstrou que “[...] o endoutrinamento ideológico dos alunos, na nova estrutura de gestão intermédia” (Sá, 1997, p. 40), passou a ser a tônica do trabalho do diretor de ciclo, o que era feito abertamente, com o respaldo das normativas educacionais do país.

¹⁶ Antonio de Oliveira Salazar atuou ditatorialmente no cenário político português por muito tempo, exercendo atuação de forte inspiração fascista.

Em 17 de setembro de 1947, através da lei nº 36.507, a Reforma do Ensino Liceal ampliou o caráter de centralização do Estado sobre a educação, enfatizando ideias nacionalistas, o que gerou tensões e disputas no campo educacional. Sá (1997) elenca variados dispositivos que demonstravam a criação de uma estrutura de controle sobre a esfera da educação. Primeiramente, a adoção da prática de classificação dos professores com base no rendimento do ensino por eles ministrado; a possibilidade de fiscalização do seu trabalho, através de visitas de inspetores às aulas e observação das lições escolares, crivos emitidos pelos reitores e resultados obtidos em exames periódicos. O cargo/função de diretor de ciclo foi mantido “[...] com as mesmas funções e atribuições até o início dos anos de 1960” (Lima, V., 2017, p. 58).

No ano de 1968, com a publicação do decreto nº 48.572, de 9 de setembro, ocorreu a regulamentação do Estatuto do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário. É por meio desse decreto que se registrou a criação do Diretor de Turma, como figura de gestão intermédia que substituiu o diretor de ciclo. Essa metamorfose aconteceu no contexto que Sá (1997) define como a *emergência da escola de massas* na educação de Portugal, o que ganhou concretude graças à combinação de elementos, tais como: a vontade política, a conjuntura econômica favorável e o crescimento da procura social pela educação. A expansão do sistema educativo português é demarcada, assim, em um contexto controverso, revestido pela tensão entre a perspectiva de democratização e a busca esperançosa pela libertação do regime autoritário que ainda assolava o país.

O mesmo autor registra, em seus escritos, que a expansão da escolaridade, aqui manifestada pela busca da procura social pela educação, não acontece mediante a boa vontade política, mas graças às exigências de desenvolver uma mão de obra qualificada, necessária à satisfação do processo de industrialização. A escola de massas, assim, foi consequência de uma realidade que a tornou responsável pela demanda de preparar tecnicamente as pessoas para prestarem serviços à sociedade industrial.

Lima, V. (2017) esclarece que o cargo de diretor de turma foi criado com funções e atribuições bastante semelhantes às conferidas ao diretor de ciclo, mas a modificação não ocorreu somente no âmbito da nomenclatura, ela esteve inserida em uma espécie de *escala de prioridades*, decorrente da difusão de uma ideologia organizacional veemente em Portugal. O diretor de turma, assim, teve suas funções de orientação escolar intensificadas, sobretudo se considerarmos que sua função é afim às da coordenação pedagógica, ocorrendo no plano da ação do cotidiano escolar.

A apropriação da literatura portuguesa sobre o Diretor de Turma, especialmente ancorada em Castro (1995), Sá (1997) e Roldão (1998), possibilitou a identificação de elementos

controversos em seu interior. A primeira contradição diz respeito à disparidade entre o volume de tarefas que a função demanda aos diretores de turma e o tempo destinado à gestão e execução delas. Assim, é verificável que o tempo destinado à execução da política está muito aquém do ideal.

A segunda contradição consiste na verificação, nas linhas das normativas legais que amparam a política, do discurso de articulação entre a ideia de gestão intermédia e de gestão democrática. Na concretude das escolas, por sua vez, são identificadas poucas práticas tidas como democráticas no funcionamento da política. Importa lembrar que somente o fato de existir um organismo colegiado como o Conselho de Turma não garante que a política se norteie a partir dos pressupostos da gestão democrática. Sá (1997) denuncia a distância entre as atribuições da função do diretor de turma e as condições concretas que ele dispõe no exercício cotidiano de sua atuação.

Na realidade concretizada mediante a política do Diretor de Turma, um aspecto é tido como positivo: os diretores de turma são escolhidos pelos seus pares, o que é acompanhado da emissão de parecer favorável por parte dos demais sujeitos que integram os outros segmentos da comunidade escolar.

Aqui, vale recorrer a um artigo relevante, de teor bastante crítico, de Sá (1996), no qual o autor critica justamente a distância entre a grandiloquência dos discursos em torno da política do Diretor de Turma e o esvaziamento dos seus poderes na prática. Sem dúvidas, o Diretor de Turma, como qualquer outra política educativa, manifesta-se em uma arena revestida de tensões e disputas. O fato de as normativas enfatizarem textualmente que se pautam no viés democrático da gestão não garante, de fato, que as ações ocorram democraticamente.

3.2 O DIRETOR DE TURMA NO ESTADO DO CEARÁ-BRASIL

Nosso objeto de investigação, o Projeto Professor Diretor de Turma, conhecido no Estado do Ceará pela sigla PPDT, embora tenha em sua denominação a palavra *projeto*, consiste em uma política pública educacional. Assim, recorrendo a Antunes (2004, p. 40), observamos que “a análise da política de educação orienta-se para compreender os processos e estruturas através dos quais a agenda para a educação é produzida [...] a investigação a este nível procura examinar como são traduzidas as dinâmicas macro-sociais [*sic*]”. Logo, são considerados os contextos diversos (econômico, político, cultural e ideológico), pela via das “[...] prioridades, objetivos, problemas e expectativas construídos face aos sistemas educativos” (Antunes, 2004, p. 40).

Ainda sob o amparo de Antunes (2004), para quem a agenda das políticas educacionais ocorre mediante a reestruturação das instituições, dos processos educativos, bem como das práticas, o Projeto Professor Diretor de Turma é considerado uma política educacional porque seus efeitos incidem diretamente na reestruturação das escolas e da dinâmica dos processos e práticas educacionais nelas ensejados.

Cabe elucidar que o surgimento e o desenvolvimento da política do Diretor de Turma se situam entre os dois governos de Cid Ferreira Gomes (2007-2010 e 2011-2014), no contexto das inovações educativas e reformistas que caracterizavam os mandatos dos governos tidos como mudancistas.

O ano de 2007 representa o marco inicial da origem do Projeto Professor Diretor de Turma no Brasil, mais especificamente no Estado do Ceará. No XVIII Encontro da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), Seção do Ceará, foi o evento científico em que foram relatadas experiências efetivadas nas escolas públicas portuguesas. Segundo Lima, V. (2017, p. 44), “em um momento anterior ao evento supracitado, uma das diretoras da ANPAE/CE havia conhecido a experiência de diretor de turma, em Portugal, e procurou divulgá-la para os educadores cearenses”.

O relato de experiência feito no evento, somado à mobilização de educadores de forte influência na cena educacional cearense e gestores educacionais dos municípios de Eusébio, Madalena e Canindé serviram de impulso para a implementação de um projeto-piloto nas três cidades citadas, sendo monitorados sistematicamente pela SEDUC-CE. Tal feito consiste, portanto, na *importação* de uma ideia/experiência que chegou ao Ceará a partir da mediação de uma intelectual portuguesa, a Professora Haidé Eunice Gonçalves Ferreira Leite, com o crivo/consentimento da equipe de profissionais lotados em funções dirigentes na SEDUC-CE e gestores municipais, sob a anuência das lideranças políticas do Estado.

Com a avaliação positiva da experiência-piloto, a pasta estadual da Educação aderiu à política, implantando-a nas escolas da Rede Estadual do Ceará, precisamente no ano letivo de 2008. A implantação ocorreu inicialmente nas 25 escolas estaduais de educação profissional, integradas ao Ensino Médio em tempo integral (Lima, V., 2017). Registre-se, aqui, que a implantação da Política Estadual de Educação Profissional do Ceará aconteceu ao mesmo tempo em que o Diretor de Turma foi implantado nas escolas de tal tipologia. Sobre esse momento, Leite e Chaves (2009, p. 9) relatam que,

No período de 1º de outubro de 2008 até 21 de dezembro de 2008, foram visitadas as 25 escolas profissionais de ensino médio cearense com o objetivo de supervisionar e orientar os trabalhos do diretor de turma, habilitando-os

individualmente à efetivação do cargo, às respectivas funções, atribuições e gestão operacional das atividades propostas no projeto.

No ano seguinte, em 2009, o governo implantou mais 26 escolas estaduais de educação profissional, totalizando 51 unidades escolares da tipologia profissional no Estado. No ano referido, a SEDUC-CE também visitou as escolas recém-construídas e inauguradas. As visitas tiveram a mesma tônica das que foram efetivadas no ano anterior.

Em 2010, precisamente no dia 12 de janeiro, a SEDUC-CE lançou a *Chamada Pública para Adesão ao Projeto Professor Diretor de Turma* (Ceará, 2010). Através do documento, a pasta ampliou a política para as escolas de Ensino Médio regulares, com funcionamento em tempo parcial, mediante adesão. As escolas, de forma gradativa, aderiram à política. De acordo com o documento,

5.1. Poderão aderir ao Projeto Diretor de Turma todas as escolas públicas estaduais que possuírem oferta de 1º ano do Ensino Médio. 5.2. Nas escolas onde não houver oferta de Ensino Médio, a adesão ao Projeto Diretor de Turma poderá ser efetivada nas turmas de 9º ano do Ensino Fundamental. 5.3. As escolas poderão aderir parcialmente, em caráter de experiência, não sendo obrigatória a implementação do Projeto em todas as turmas de 1º ano ou 9º ano. 5.4. Também é facultada às escolas a adesão a partir do 1º semestre letivo ou somente no para o 2º semestre letivo de 2010. 5.5. Cada escola deve promover com seu colegiado de professores uma reunião de discussão sobre a adesão ao projeto que deve ser registrada em ata que será o documento que confirmará ou não a adesão da escola. Esta ata deve ser assinada pelo Núcleo Gestor e pelos professores presentes à reunião. Previamente à reunião os professores devem fazer uma leitura aprofundada do projeto (Ceará, 2010, p. 1).

O documento possui 02 páginas de extensão, mas é acompanhado de um anexo de 22 laudas, no qual consta o detalhamento das práticas pedagógicas que integram a política, totalizando 24 páginas. No Anexo I, na seção referente à Apresentação, consta que a política

[...] visa a construção de uma escola que eduque a *razão* e a *emoção*, onde os estudantes são vistos como seres humanos que aprendem, riem, choram, se frustram... 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, p. 3, grifos nossos).

O fragmento que consta como citação traz algumas informações às quais devemos nos atentar: primeiramente, imprime-se ao objetivo uma tônica bastante romântica, quando se atrela *razão* e *emoção* como instâncias principais do processo educativo, o que não é necessariamente um problema, haja vista que somos indivíduos com tais dimensões, dentre tantas outras. O que soa como problemático é que razão e emoção figurem dissociadas da concretude da vida dos indivíduos que vão à escola pública, os quais são, em sua maioria, fortemente afetados pelas

desigualdades sociais. Vale atentar, ainda, que o binômio razão-emoção, ao ser destacado no documento, pode já ser tido como um indício da criação futura da política de competências socioemocionais.

Na mesma citação, a ideia de desmassificação, presente desde a literatura portuguesa, também é destacada, sem que o documento tenha maior detalhamento. Nas duas últimas linhas do texto, consta que os objetivos da escola cearense estão ligados ao acesso, à permanência e ao sucesso, questões nodais no Ensino Médio brasileiro e cearense, o que é recorrente nas pesquisas de Costa (2014), Lima, V. (2017) e Costa (2019a). Ao falar sobre a formação do cidadão e profissional, o documento deixa claro que a formação para a cidadania e a preparação para o mercado de trabalho são centrais, não mencionando a educação como emancipação humana.

Na página 4 da Chamada Pública está presente, textualmente, a informação de que a política é pautada nos quatro pilares da educação divulgados através do Relatório Jacques Delors: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser (Ceará, 2010, p. 4). Aqui, cabe lembrar que os pilares são duramente criticados por carregarem consigo a conotação neoliberal da pedagogia das competências, sobre as quais discorreremos no segundo capítulo. Os pilares da educação, com ênfase no aprender a aprender, contribuem para adequar, ajustar o indivíduo à sociedade capitalista, em detrimento da transformação, o que é extremamente questionável.

Lima, V. (2017, p. 46) enfatiza que, com tais intenções e objetivos, o Diretor de Turma, no Ceará, desde sua germinação, é uma política que se pauta “[...] na direção da eficácia e da eficiência do sistema educacional e da qualidade da educação [...]”. Sabemos que tal discurso encontra respaldo nas demandas do Gerencialismo e da Nova Gestão Pública (NGP) na educação.

Para Leite e Chaves (2009, p. 3, grifos nossos),

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 [sic] encontro à articulação entre pais, núcleo gestor, professores e alunos que compõem a turma. O diretor de turma tem *três* horas da carga horária semanal para efetivar *atendimento aos pais*, organização do *dossiê da turma* e a disciplina de *Formação Cidadã*, com vistas a debater problemas socioeconômicos e culturais, identificados no portfólio dos alunos. A partir daí, são discutidos problemas de ordem pessoal ou social, cultural, diversidade étnica, linguística, cognitiva e de integração. A finalidade das ações é promover valores intrínsecos à aprendizagem mediante convivência solidária e social, onde os atores são, também, espectadores. As intervenções são delineadas em reunião do *conselho de turma* e registradas em ata.

Os termos e/ou expressões grifados na citação de Leite e Chaves (2009) consistem nas práticas pedagógicas que constituem o Projeto Professor Diretor de Turma. O mesmo teor é possível encontrar no referido documento (Ceará, 2010), no qual há um minucioso detalhamento, que se inicia na página 5 e se estende até a página 24, que consiste em uma espécie de passo a passo de todas as práticas pedagógicas que constituem a política. Em outras palavras, no intervalo de páginas citado consta a síntese do funcionamento do Diretor de Turma no Ceará. O Quadro 7 contém tais práticas, auxiliando no entendimento de cada uma delas.

Quadro 7 – As práticas pedagógicas do Diretor de Turma no Ceará-Brasil

Prática pedagógica	Tipo	Especificação
Dossiê de Turma	Instrumental	É o conjunto de instrumentos que sintetizam o acompanhamento da vida escolar dos alunos da turma, contendo todas as informações e registros de avaliações diagnósticas, rendimentos e intervenções realizadas com ele e com a sua família. Também chamado de Portfólio do Aluno.
Mapeamento de Sala	Instrumental	Confere organicidade ao espaço da sala de aula, alocando os alunos de modo a garantir a disciplina durante as aulas.
Conselho de Turma	Organismo colegiado	Espaço de discussão e deliberação sobre a dinâmica da turma. Contém representantes dos diversos segmentos da comunidade escolar: gestores, pais/mães ou responsáveis, alunos e todos os professores da turma. Nele são elaboradas estratégias de intervenção para a turma.
Atendimento a Pais ou Responsáveis	Intervenção	Quando se faz necessário, são promovidos atendimentos a pais/mães ou responsáveis, com o objetivo de intervir com melhorias para a aprendizagem ou o comportamento dos alunos da turma.
Atendimento Individual ao Aluno	Intervenção	O Atendimento ao Aluno consiste em diálogo promovido pelo Diretor de Turma no sentido de conduzir o aluno a mudanças comportamentais e pactuar metas de estudo e rendimento.
Formação para a Cidadania e Desenvolvimento de Competências Socioemocionais	Componente curricular	A disciplina conta com a carga horária de 1 hora semanal, de natureza transversal. Os conteúdos são decididos com base nas necessidades cotidianas da turma. A partir de 2018, passou a ser <i>locus</i> para o trabalho com o desenvolvimento de competências socioemocionais.

Fonte: Elaboração própria com base em Ceará (2010) e Costa (2019b).

Saliente-se que as práticas pedagógicas que são mencionadas por Leite e Chaves (2009), bem como no Quadro 7, são sistematicamente monitoradas por profissionais de todas as instâncias (SEDUC-CE, CREDE/SEFOR e escolas) que são envolvidos com a política. O monitoramento ocorre por meio de instrumentais específicos que condensam as ações de cada prática, bem como pela alimentação da aba do Diretor de Turma no Sistema Integrado de Gestão Escolar (SIGE ESCOLA)¹⁷, através do endereço eletrônico: www.sige.seduc.ce.gov.br.

¹⁷ O SIGE ESCOLA é um sistema informatizado no qual é possível aos profissionais da educação da Rede Estadual do Ceará, mediante níveis de perfis distintos, armazenar dados e informações que podem ser monitorados pela SEDUC-CE. A alimentação das distintas abas acontece *on-line*.

Quanto à execução da política propriamente dita, cabe a um professor, efetivo ou contratado temporariamente, em consonância com a Chamada Pública citada e analisada anteriormente (Ceará, 2010), assim como com as diretrizes operacionais da SEDUC-CE que periodicamente são direcionadas ao Professor Diretor de Turma, por meio da Coordenação Escolar que acompanha a política. A Coordenação Escolar é assistida pela Coordenação Regional, cargo existente na jurisdição das coordenadorias regionais situadas no interior do estado e superintendências das escolas de Fortaleza.

Em sua lotação, o Diretor de Turma dispõe de quatro horas formalmente destinadas à função. Nessa carga horária, uma hora-aula é dedicada ao componente curricular *Formação para a Cidadania e Desenvolvimento de Competências Socioemocionais*, ministrado na turma sob a sua gestão. Nas outras três horas restantes, o Professor deve promover as demais práticas da política: atendimento a pais ou responsáveis, atendimento aos alunos, organização do dossiê de turma e, bimestralmente, presidir as reuniões do Conselho de Turma, instância de discussão e deliberação sobre a turma. Acrescente-se, ainda, que a partir de junho de 2022, o PPDT foi universalizado para todas as turmas das escolas de Ensino Médio do estado (Ceará, 2022).

A análise das normativas que regem a política educacional do Diretor de Turma demonstra que a associação entre a gestão por/para resultados e a gestão democrática é recorrente, o que, teórica e praticamente, figura como uma incoerência, uma contradição. A articulação é vista no portal institucional do Governo do Estado do Ceará, onde se usa a expressão Gestão Democrática por Resultados, no documento intitulado *Plano de Sustentabilidade para o Desenvolvimento do Estado do Ceará: um pacote de dez medidas que visa garantir a eficiência da administração pública nos próximos anos*, lançado em 2016 (Ceará, 2016). No documento, tal *tipologia* de gestão configura-se como uma das dez medidas de governo às quais o título se refere.

A divulgação da política, tendo em vista a aceitação de quem a executa de fato, os professores e professoras e os demais profissionais envolvidos, notavelmente concentram-se em uma visão positiva, que ignora as contradições que ela traz consigo. Mesmo com tal viés, entendemos que os discursos e práticas contraditórios não podem/devem ser ignorados, pelo fato de que

[...] Ignorar a contradição é querer retirar do real o movimento e, por isso, é recurso próprio das ideologias dominantes, que, não podendo retirá-la das relações sociais, econômicas e políticas, representam-na como imaginariamente superada (Cury, 1986, p. 34).

Identifica-se, ainda como contraditórios, a pretensão de *desmassificar o ensino* e os discursos que articulam o Diretor de Turma a uma educação da razão e das emoções (Ceará, 2010), funções que não são tidas como fundamentais da escola, instituição que, historicamente, ainda não deu conta de sua função mais básica: educar para a emancipação. A ideia de desmassificação do ensino figura tanto na literatura portuguesa quanto na brasileira, e parece-nos impregnada de contradição. Se partimos do pressuposto de que a contradição é o motor da realidade, não podemos nublar tais contradições, mas nos posicionar diante delas, de forma comprometida, consciente e intencional.

Tavares (2014) afirma que o trabalho do Professor Diretor de Turma pode ser representado em três interfaces: a mediação entre a família e a escola, a transmissão do saber sistematizado e a gestão curricular.

A primeira interface, a mediação entre a família e a escola, consiste em questão crucial para a educação pública brasileira. Consiste, assim, em preocupação que interfere diretamente no processo de ensino e aprendizagem. A segunda interface, que é a transmissão do saber sistematizado e acumulado historicamente, configura, na prerrogativa de o diretor de turma, mobilizar esforços para garantir a aprendizagem dos alunos. A gestão curricular, por sua vez, consiste na terceira interface, a qual, segundo Tavares (2014), é promovida quando os diretores de turma estabelecem elos entre a docência e a gestão, intervindo no currículo escolar.

Conforme os contornos que a política tem adquirido no Ceará, em consonância com as obras escritas sobre a política, constata-se que seus feitos têm se distanciado cada vez mais do que o autor preconiza. Em seu lugar, cada vez mais adquirem espaço o controle das atuações docente e discente, a adoção de práticas empresariais e de ações consoantes com a política de competências e habilidades, o que dista bastante da educação para a emancipação.

3.3 AS POLÍTICAS CORRELATAS AO DIRETOR DE TURMA

Antes de discorrer sobre as políticas aqui chamadas de correlatas ao Projeto Professor Diretor de Turma no Ceará, Brasil, considera-se imprescindível abordar a Política Educacional do Estado do Ceará em seu mais recente momento histórico. No primeiro capítulo, foram abordados os antecedentes históricos do Diretor de Turma, conferindo ênfase aos governos mudancistas. Neste capítulo, especificamente nesta subseção, são feitas algumas reflexões sobre como se verifica a política educacional cearense sob a gestão de Camilo Sobreira de Santana, do Partido dos Trabalhadores (PT), que esteve à frente do Executivo Estadual por dois

mandatos consecutivos, de 2015 a 2018 e de 2019 a 2022, renunciando neste último ano para se candidatar ao Senado Federal.

No Governo de Camilo Santana, são identificadas muitas permanências de políticas, bem como uma ênfase maior em ações tidas como inovadoras no âmbito da gestão educacional e escolar. Tanto o Ensino Fundamental quanto o Ensino Médio têm suas ações, programas e projetos ampliados e bastante difundidos no país. Note-se que, mesmo pertencendo ao quadro do PT, Camilo apresentava bom trânsito entre correntes políticas diversas, reunindo articulações com partidos de esquerda, centro e direita.

Especificamente no Ensino Médio, o Ceará apresenta predomínio de matrícula pública (Vidal; Vieira, 2016), verificado há pelo menos quinze anos. No que tange ao ensino médio integrado à educação profissional, o qual data seu início em 2008, é verificado um crescimento expressivo durante tal governo. Na unidade da federação, a política de educação profissional ficava a cargo da Secretaria de Ciência e Tecnologia do Estado. Quando o MEC criou o Programa Brasil Profissionalizado, a SEDUC-CE assumiu a política e articulou-se às demandas da política nacional.

Ao conhecer a política educacional do Estado, Vidal e Vieira (2016) fazem duas importantes ponderações. Primeiramente, o Ceará vale-se historicamente da estratégia de “‘pegar carona’ em projetos federais, como é o caso do uso que o Estado vem fazendo do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) como estratégia de mobilização para o acesso à educação superior” (Vidal; Vieira, 2016, p. 56). As autoras ressaltam, ainda, que é necessário considerar as políticas educacionais cearenses verificadas anteriormente para entender as vigentes, por considerarem que, mesmo elas tendo se modificado, muitos dos seus fundamentos permanecem iguais, exemplificando com características como o regime de colaboração delineado no Estado.

No primeiro mandato de Camilo Santana (2015-2018), a educação cearense consolidou-se a partir de duas redes de ensino básicas: as *escolas regulares*, que funcionam em tempo parcial; e as entidades denominadas Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEP) ou, simplesmente, *escolas profissionais*, as quais funcionam em tempo integral, através da oferta do Ensino Médio integrado à educação profissional. Entre as duas redes, as diferenças são abissais: enquanto as escolas regulares recebem todo e qualquer aluno, funcionam entre dois e três turnos distintos, com cinco horas de aulas diárias e uma merenda ao meio do turno, as escolas profissionais contam com um limite máximo de 540 alunos, selecionados através de processo seletivo que considera suas notas obtidas nos Anos Finais do Ensino Fundamental, assistem a nove horas de aulas ao dia, sendo contemplados por três refeições diárias e estando instalados em uma escola com boa estrutura física (Vidal; Vieira, 2016). As mesmas autoras

pontuam que as escolas regulares possuem, em sua maioria, professores efetivos e uma gestão mais próxima do ideário democrático, ao passo que as escolas profissionais possuem um número maior de professores temporários e gestores treinados em gestão por resultados. Dentre tais tipos de escolas, não é difícil identificar quem apresenta os *melhores* resultados: as escolas profissionais.

Durante os governos de Santana, a avaliação foi intensificada como eixo estruturante sob o discurso de defesa da melhoria da qualidade da educação do Estado. Dessa forma, o SPAECE passou por diversas metamorfoses, até chegar à configuração atual: SPAECE-Alfa, para as turmas de 2º ano; SPAECE-Fundamental, para os alunos do 5º e 9º ano, etapas de culminância dos Anos Iniciais e Finais, respectivamente; e o SPAECE-Médio, para os estudantes do 3º ano. Com relação ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), adotado no país como porta de acesso ao Sistema de Seleção Unificada (SISU), o estado passou a fomentar as coordenadorias regionais e as escolas a tomarem para si a mobilização de todos os alunos, inscrevendo-os e acompanhando-os, inclusive, nos dias em que a avaliação externa é aplicada.

Nos governos de Santana, a assunção da gestão por/para resultados ocorre abertamente, sendo expressa nos principais documentos lançados pelo governo. Exemplo marcante é o Plano Plurianual (PPA) de 2016-2019 (Ceará, 2015), que confere ênfase à Gestão Democrática por Resultados. O Plano de Governo que fez jus ao referido PPA ficou conhecido como *Os 7 Cearás: propostas para o Plano de Governo*. No documento, consta que

[...] O ponto de partida de um programa político que tem tal sentido está assentado na necessidade do (I) planejamento estratégico e na (II) contratualização de resultados. O primeiro, deve ser democrático, inclusivo e participativo; o segundo, claro, objetivo, preciso, mensurável e transparente (Ceará, 2015, p. 11).

Outra política estadual que nasceu na gestão de Camilo Santana no Ceará é a Política de Educação em Tempo Integral. Desde 2016, é crescente a construção de escolas da Rede no padrão das Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTI). Ofertando uma jornada de nove aulas diárias, o currículo de tais escolas é composto pelas disciplinas da base comum e por disciplinas eletivas, que os alunos escolhem conforme seus interesses individuais e afinidades. Tal política foi instituída pela Lei nº 16.287, de 20 de julho de 2017 (Ceará, 2017).

No que se refere às ações, programas e projetos educacionais, o Estado possui, conhecidamente, uma rede intensa, permeada por um número considerável de políticas que frequentemente são matéria de destaque na mídia local e nacional. No portal institucional da

SEDUC-CE, é possível ter acesso aos conteúdos de tais políticas e conhecer, portanto, o que elas possuem em seu interior.

Por meio da observação do portal, em confronto com as leituras às quais nos ativemos, comprova-se que, sob o Governo de Camilo Santana, a presença do privado na esfera pública cresce vertiginosamente. No Ceará, ocorre o fenômeno que Adrião (2018) chama de privatização da Educação Básica, em uma configuração em que a oferta, a gestão e o currículo são fortemente atingidos.

De acordo com a mesma autora, no contexto de privatização da Educação Básica,

[...] a privatização da gestão da educação pública refere-se à subordinação ao setor privado dos processos relativos à definição dos meios e dos fins desta educação. Esta dimensão da privatização pode ser captada em dois âmbitos: *privatização da gestão educacional*, quando os processos decisórios sobre a política educativa de uma rede ou de um sistema público de ensino são delegados ou passam a subordinar-se a instituições privadas lucrativas ou a estas associadas e *privatização da gestão escolar* relativa aos processos de delegação ou subordinação da gestão das escolas a estes mesmos atores (Adrião, 2018, p. 12).

No Ceará, nos sistemas de ensino e no âmbito escolar, e especificamente no tocante ao Ensino Médio, entendemos que ocorre a privatização da educação nas dimensões da gestão e do currículo. Vale destacar que, mesmo tais entidades de direito privado sendo tipificadas como investidores sociais ou filantropos de risco, não se apresentam como pessoas jurídicas com fins lucrativos, suas atuações amparam-se nos mesmos pressupostos que o mercado assume. O Quadro 8 condensa a presença de entidades privadas nas políticas educacionais do Ceará nos governos de Camilo Santana.

Quadro 8 – Presença das entidades privadas nas políticas educacionais do Ceará nos governos de Camilo Santana

(continua)

Política	Especificação	Entidade privada	Dimensões da privatização relacionadas à política
Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT)	Política educacional que funciona nas escolas de Ensino Médio de todas as tipologias.	Instituto Ayrton Senna (IAS) Instituto Aliança Instituto Unibanco (IU) Instituto Natura	Gestão e currículo
Projeto de Vida	Componente curricular da base diversificada das EEEP.	Instituto Aliança	Currículo
Mundo do Trabalho			
Formação de Jovens Empreendedores	Componente curricular da base diversificada das EEEP.	Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE)	Currículo

(conclusão)

Política	Especificação	Entidade privada	Dimensões da privatização relacionadas à política
Desenvolvimento de Competências Socioemocionais	Política desenvolvida nas escolas de todas as tipologias.	Instituto Ayrton Senna (IAS)	Gestão e currículo
Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS)	Funciona nas escolas regulares e em tempo integral.	Instituto Aliança	Currículo
Circuito de Gestão	Integra o Programa Jovem de Futuro. Age diretamente sobre a gestão escolar.	Instituto Unibanco (IU)	Gestão
Círculo de Leitura	Projeto de leitura de obras clássicas e contemporâneas da literatura.	Instituto Fernand Braudel de Economia Mundial	Currículo
Comunidade de Aprendizagem	Proposta de transformação educacional adotada nas escolas de Ensino Médio em tempo integral.	Instituto Natura	Gestão e currículo

Fonte: Elaboração própria com base no portal da SEDUC-CE e nos materiais conceituais das políticas.

O Quadro 8 serve para verificar a enorme presença de entidades privadas nas políticas educacionais do Estado do Ceará nos governos de Camilo Santana. Acrescente-se que a Fundação Lemann, mesmo não figurando no aludido quadro, mantém relações com o Estado através de outros institutos parceiros, como o Instituto Reúna, que formam o que a entidade denomina *ecossistema de impacto*, em seu portal (Fundação Lemann, 2022, *on-line*).

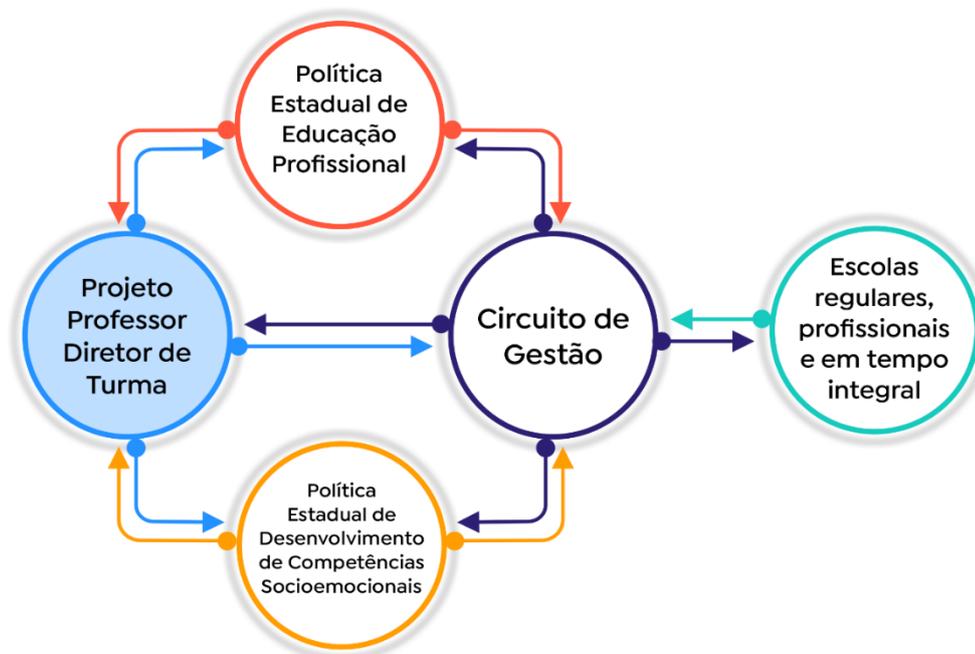
Pelo exposto, entendemos que a configuração histórica da política educacional do Ceará favoreceu o crescimento da privatização da Educação Básica na unidade da federação, bem como esteve em plena consonância com o modelo de gestão adotado pelo Estado. Esse fenômeno precisa, por parte dos sujeitos que fazem a educação pública cearense, ser refletido.

[...] Entendendo-se a educação como um processo de concretização de uma concepção de mundo (nesse sentido, bem mais abrangente do que uma só instituição ou do que o modo de fazê-la), os interesses particulares dominantes, matrizes determinantes do poder, tentam ocultar, no que seria público, o privado, uma vez que se apropriam do público, e o fazem em nome do universal (Cury, 1986, p. 57).

Inserido no contexto das políticas de Ensino Médio do Ceará, o Diretor de Turma, desde a sua implantação, apresenta confluência com algumas outras políticas educacionais, compondo uma espécie de hibridismo. Podemos afirmar, desta forma, que existe um imbricamento entre o Diretor de Turma e três outras políticas: a Política Estadual de Educação Profissional, também implantada em 2008; o Circuito de Gestão, em funcionamento no estado do Ceará desde 2017; e a Política Estadual de Desenvolvimento das Competências Socioemocionais, instituída na

unidade da federação no ano de 2018, como é possível visualizar na Figura 2, na página seguinte.

Figura 2 – Confluência entre o Diretor de Turma e as políticas correlatas



Fonte: Elaboração própria.

O imbricamento entre o Diretor de Turma e as políticas chamadas de correlatas justifica-se pelo fato de que, em todas elas, é possível identificar, além do entrecruzamento de práticas pedagógicas, vestígios que as caracterizam como gerencialistas: a presença de entidades privadas e a disseminação de práticas empresariais na educação, a adoção da gestão por/para resultados como modelo de gestão e a forte presença da pedagogia das competências como ideário. É o que veremos na discussão que segue, concernente às três políticas correlatas ao Diretor de Turma.

3.3.1 Política Estadual de Educação Profissional

A Política Estadual de Educação Profissional do Estado do Ceará foi instituída a partir da criação do Programa Brasil Profissionalizado (PBP), pelo Governo Federal, através do MEC, no ano de 2008. O Programa propôs, aos estados brasileiros, o currículo integral através da oferta da modalidade da Educação Profissional Técnica, em articulação com o nível de Ensino Médio. Dessa forma, no Estado, a política materializou-se através da criação das Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEP), conhecidas como *escolas profissionais*.

Sob o amparo de Leite e Andrade (2021), podemos afirmar que, até o ano de 2007, o Ceará não dispunha de nenhum equipamento, sob sua jurisdição, que ofertasse o Ensino Médio em tempo integral. Foi por meio do PBP que, inicialmente, foram viabilizadas vinte e cinco unidades escolares, número que gradativamente foi crescendo com a continuidade da política.

Sinalize-se que o governo, nesse contexto, estava sob o comando de Cid Gomes (mandatos: 2007-2014 – Partido Socialista Brasileiro - PSB [2007-2013] e Partido Republicano da Ordem Social - PROS [2013-2014]), que assumiu, pragmaticamente e de maneira claramente expressa nos documentos e normativas legais, a continuidade do projeto neoliberal ao qual seus antecessores se ativeram. Com ênfase na premissa de desenvolver o estado no âmbito econômico, Cid Gomes via, na educação, um meio forte para a consecução desse objetivo, e na educação profissional, um fator decisivo para continuar o projeto de formar mão de obra qualificada para o mercado de trabalho estadual.

Para tanto, as políticas públicas do Ceará consideraram os arranjos produtivos regionais e locais, enfocando as áreas estratégicas para provocar um impulso de crescimento no Estado. As iniciativas de privatização da Educação Básica, assim, começaram a ser efetivadas de maneira crescente. Todas essas características constavam literalmente nos objetivos estratégicos e nas ações dos planos de governo de Cid Gomes (Fernandes; Silva, 2019).

No contexto em que a política foi instituída, especificamente no ano de 2008, sob o governo de Cid Gomes, o Ceará apresentava indicadores educacionais preocupantes, situação semelhante ao que a realidade nacional mostrava. Os baixos índices de aprendizagem eram decorrentes das sucessivas políticas públicas educacionais de caráter excludente que foram verificadas em sucessivos governos. Dessa forma, o Governo Estadual firmou parceria com o Governo Federal, através de convênio viabilizado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). O PBP disponibilizou, assim, investimentos físicos para os equipamentos de educação, bem como “[...] assistência financeira, apoio técnico e orientação pedagógica [...]” (Leite; Andrade, 2021, p. 31). As autoras destacam, inclusive, que o Ceará foi um dos estados que conseguiu maior montante financeiro para investimento na construção de novas escolas de tipologia profissional.

Para fazer jus a tal investimento, o Governo sistematizou o *Plano Integrado de Educação Profissional e Tecnológica do Estado do Ceará*, assegurando, na primeira fase da proposta, a construção de vinte escolas construídas sob o padrão MEC, em vinte municípios diferentes, bem como a ampliação e reforma de outras cinco escolas, totalizando vinte e cinco instituições profissionais que inauguraram a política estadual. Apresentando-se como “a menina dos olhos do governador” (Nascimento, 2016, p. 121), o lançamento da *Política Estadual de Educação*

Profissional do Estado do Ceará aconteceu em um requintado hotel situado na capital, Fortaleza, com a presença de personalidades influentes na economia do Estado (Leite; Andrade, 2021).

Seguindo os rumos da Lei Federal nº 11.741, de 16 de julho de 2008 (Brasil, 2008), o Ceará instituiu a Lei nº 14.273, de 19 de dezembro de 2008 (Ceará, 2008), dispondo sobre a criação das EEEP no âmbito estadual. No texto da lei, além de autorizar a criação das escolas de tal tipologia, o Governo assegura as condições (pedagógicas, administrativas e financeiras) para a oferta do Ensino Médio integrado à educação profissional.

Com mais de uma década de funcionamento, a política expandiu-se consideravelmente, ampliando o número de escolas e cursos e a oferta de vagas, como mostra o Quadro 9.

Quadro 9 – Expansão das escolas profissionais do Estado do Ceará (2008-2018)

Ano	Escolas em funcionamento (Nº)	Municípios (Nº)	Cursos (Nº)	Matrícula inicial (1ª, 2ª e 3ª séries)
2008	25	20	04	4.181
2009	51	39	13	11.349
2010	59	42	17	17.481
2011	77	57	43	23.916
2012	92	71	51	29.885
2013	97	74	51	35.981
2014	106	82	53	40.897
2015	111	88	52	44.897
2016	115	90	53	48.089
2017	116	93	53	49.894
2018	119	95	52	52.571*

Fonte: Fernandes e Silva (2019, p. 8).

Em sua primeira década de funcionamento, a Política Estadual de Educação Profissional do Estado do Ceará chegou a um considerável número de municípios, situados nas distintas microrregiões do Estado. Em 2018, contava com 52 cursos que constam no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT), instrumento que compõe as diretrizes do MEC para a modalidade de educação profissional.

As bases da política ancoram-se no modelo de formação proposto e efetivado pelo estado de Pernambuco e são associadas à política econômica neoliberal, trazendo à tona os princípios da administração e da formação empresarial. Dessa forma, a SEDUC-CE baseou-se em dois modelos de gestão: a Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE) e a experiência pernambucana dos Centros de Ensino Experimental (PROCENTRO). Os dois modelos valem-se de uma gestão que se define como voltada para o desenvolvimento pessoal e profissional dos

alunos, sendo priorizadas no currículo as disciplinas que aprimoram suas percepções e atuam diretamente no desenvolvimento de habilidades.

Segundo Branco e Magalhães Jr. (2015), a TESE possui articulação com outro modelo, cunhado pela Odebrecht S. A., denominado Tecnologia Empresarial Odebrecht (TEO), oriundo dessa federação de pequenas empresas que atua estrategicamente no mundo dos negócios. O modelo preconiza “[...] a consciência de que o ser humano é capaz de desenvolver a si mesmo e de humanizar-se por meio do trabalho [...]” (Branco; Magalhães Jr., 2015, p. 43). Examinando a literatura sobre a temática, é comum encontrar o discurso da TEO/TESE baseado em nomes da administração empresarial, como Chiavenato (1994), cuja discussão gira em torno da motivação, da autogestão, do empreendedorismo, dentre outras pautas de efeito na cultura organizacional. Trata-se de discursos assumidamente liberais.

Quando nossos olhares são direcionados para o funcionamento das escolas profissionais, vemos que a TESE não está presente somente na concepção de tal tipo de escola, mas em sua gestão, em seu currículo, e quiçá em todos os elementos que constituem seu funcionamento. Ao se propor a preparar mão de obra qualificada para o mercado de trabalho como finalidade principal, como sua razão de *ser*, o currículo de tais escolas trabalha com as disciplinas da base comum, mas confere ênfase às disciplinas técnicas, bem como à oferta de disciplinas específicas de formação para o mercado de trabalho, tais como *Mundo do Trabalho*, *Projeto de Vida* e *Empreendedorismo*¹⁸, as quais são pensadas e literalmente prescritas por entidades sem fins lucrativos que chegam à esfera pública pela via da privatização. Do mesmo modo que os alunos têm acesso a uma formação de viés corporativo, os professores e gestores também recebem formações alinhadas a essa perspectiva.

No Manual Operacional da TESE, concebido pelo Instituto de Co-Responsabilidade [*sic*] pela Educação (ICE), sediado em Recife (PE), que já em sua capa define-se como direcionado a uma nova educação para a juventude brasileira, é explicitada a concepção de educação que a TESE implementa:

A educação de qualidade deve ser o **negócio da escola** – o que ocupa a mente de cada um dos seus integrantes, de acordo com suas áreas específicas; deve **gerar resultados** – satisfação da comunidade pelo desempenho dos educandos, educadores e gestores. Todos estão **a serviço da comunidade** e dos **investidores sociais** e devem se sentir realizados pelo que fazem e pelos resultados que obtêm (ICE, 2007, p. 8, grifos nossos).

¹⁸ Mesmo em um contexto anterior ao da aprovação da Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que instituiu a Reforma do Ensino Médio (Brasil, 2017), o Ceará já sinalizava, desde 2008, estar em consonância com o teor reformista que caracterizava a política educacional do país. Um indício disso é justamente a inclusão das disciplinas *Mundo do Trabalho*, *Projeto de Vida* e *Empreendedorismo* no currículo das escolas profissionais.

No mesmo Manual (ICE, 2007), evidencia-se a ênfase na formação para o mercado de trabalho pela via da adoção de práticas empresariais na educação, mencionando o que a entidade denomina *Ciclo Virtuoso*, no qual comunidade (cliente), gestor (líder) e investidor social constituem o eixo do trabalho pedagógico. Faz-se referência, ainda, a conceitos como a descentralização, à delegação planejada, ao Ciclo *Plan-Do-Check-Act* (PDCA) e aos níveis de resultados, que são ligados ao desenvolvimento de uma organização empresarial.

Com relação aos Centros de Ensino Experimental (PROCENTRO), eles se constituem em escolas de Ensino Médio, concebidas para gerir e ensinar não só academicamente, mas instrumentalizando os alunos para os desafios do mercado de trabalho. De acordo com Branco e Magalhães Jr. (2015), a implantação do PROCENTRO foi pautada em três eixos. O primeiro, a causa da educação pública, gratuita e de qualidade; o segundo, a ideia de corresponsabilidade; e o terceiro, o desafio de novas institucionalidades no processo educativo, através de uma gestão comprometida com o êxito, o que ocorre, segundo o cerne do pensamento do PROCENTRO, através dos resultados. O discurso que reveste os PROCENTRO é bem explícito:

O PROCENTRO é fruto de uma constatação: a de que o Poder Público, por si só, *não possui condições* de implementar uma escola pública de qualidade para o Ensino Médio. [...] A constatação dessa situação levou a um compromisso expresso numa nova forma de *cooperação entre o poder público e o setor privado*. Este acordo foi estabelecido por meio de um Termo de Cooperação Técnica celebrado entre o governo do estado de Pernambuco, por intermédio da Secretaria de Educação, e o ICE. Em síntese, o Termo de Cooperação prevê:

- A *busca de resultados concretos* com a implantação e a implementação de uma Rede Regional de Escolas públicas de Ensino Médio de Referência em *conteúdo, método e gestão*.
- A mobilização de *empresas e empreendedores sociais* para, juntamente com o governo, fortalecer e dar sustentabilidade ao empreendimento [...].
- A adoção de critérios próprios para a *seleção de gestores* das escolas;
- A adoção de critérios de *seleção e remoção de professores* da rede;
- A *avaliação* de gestores, professores e alunos;
- A adoção de *sistemas de incentivo* para os professores, *em função dos seus próprios resultados e dos resultados dos alunos*;
- A criação de Centros na forma de OS (Organização Social), com participação de municípios, outras organizações sociais e da sociedade civil;
- A *co-participação* dos municípios;
- A criação de um Conselho Gestor responsável pelo *gerenciamento* do Centro, bem como previsão de sua composição, responsabilidades e autonomia;
- A criação do PROCENTRO como órgão executor do programa na Secretaria de Educação (Magalhães, 2008, p. 27, grifos nossos).

A citação acima resume bem o projeto de gestão do PROCENTRO. Nas primeiras linhas, consta que o poder público é acusado de não conseguir dar conta da missão de implementar uma escola de boa qualidade. Então, a esfera privada surge como quem o é e se mostra favorável a suprir as necessidades do poder público. Em sua atuação, deixa claro seu compromisso com resultados, enfatizando que os perseguirá em todas as instâncias: conteúdo, método e gestão. Em uma escola com tais características, ganham destaque as empresas e os empreendedores sociais. Os sujeitos da escola, além da pressão que sofrem, serão selecionados e avaliados sistematicamente, em caráter contínuo. Quando conseguirem obter os resultados esperados pela escola e pelo sistema que a ampara, serão bonificados; quando não conseguirem, podem ser penalizados até mesmo com a remoção da instituição.

A Lei nº 12.965, de 26 de dezembro de 2005 (Pernambuco, 2005), dispôs sobre a implantação e o funcionamento dos PROCENTRO, estabelecendo, em seu artigo 1º, que os centros devem funcionar mediante a parceria com os municípios da unidade da federação e mediante a firmação de convênios de cooperação técnica e financeira com entidades da sociedade civil organizada, ou seja, com a iniciativa privada.

Tanto a TESE quanto o PROCENTRO confluem para a mesma direção: são modelos de gestão e ensino que demonstram compromisso com a Pedagogia de Resultados e, ao incorporarem o princípio da qualidade na educação, tratam a educação pública como mero negócio, uma mercadoria (Leite; Andrade, 2021).

Assim, questiona-se: o que a Política Estadual de Educação Profissional do Estado do Ceará tem a ver com o Diretor de Turma, nosso objeto de investigação? Primeiramente, as duas políticas surgiram no mesmo contexto e até hoje figuram na Política Educacional do Ceará. Conforme demonstrado até o momento, elas também possuem as mesmas bases: coadunam com o estreitamento entre as esferas pública e privada, atuam em prol da gestão por/para resultados e estão alinhadas à política de competências e habilidades, o que ficou claro nas linhas acima.

Destacam-se aqui, ainda, os resultados da pesquisa de mestrado de Costa (2019a), que sinalizaram que o trabalho com a política Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT) nas escolas profissionais do Sertão dos Inhamuns cearense, intensifica ainda mais o trabalho pedagógico de todos os envolvidos na execução da política, pois os diretores de turma estão tão imersos em todas as ações da escola, responsabilizando-se por tarefas que vão além do trabalho docente, que muitas vezes chegam a ser chamados pelos alunos de pais ou mães. Em uma escola que funciona em tempo integral, a dinâmica é, de fato, mais intensa, mas o docente se vê

exercendo papéis que ultrapassam suas funções profissionais, o que gera desgaste e até mesmo exaustão.

Na mesma pesquisa, Costa (2019a), através dos resultados empíricos, sinaliza que o Diretor de Turma exerce papéis de direito e de fato inerentes à gestão escolar, os quais, trazendo as marcas da Política Educacional do Estado, são permeados por intensificação e precarização. Na dinâmica das escolas profissionais, as professoras entrevistadas demonstraram que não concebem as escolas em que trabalham sem a figura dos diretores de turma, afirmando repetidamente que tais profissionais atuam diretamente ligados à gestão.

Olhando para a Política Educacional do Ceará como um todo e para as tipologias de escolas de Ensino Médio aqui abordadas, percebe-se que a existência, de um lado, das escolas regulares; e do outro, das profissionais e das de tempo integral, evidencia uma enorme disparidade de realidades. Mesmo todas as escolas às quais estamos nos referindo sendo públicas e mantidas pela mesma rede, percebe-se, nas primeiras, a existência de condições menos favoráveis a um trabalho *exitoso*; enquanto é possível verificar, nas EEEP e nas escolas de tempo integral, um conjunto de fatores tidos como mais adequados ao trabalho requerido pelo próprio sistema educativo.

A Política Estadual de Educação Profissional, portanto, caminha lado a lado com o Projeto Professor Diretor de Turma no Ceará. Figurando desde 2008 na Política Educacional do estado, ambas não podem ser entendidas isoladamente. Ao contrário, na intersecção entre elas, é possível perceber o ideário neoliberal materializando-se nas ações escolares, nos papéis desempenhados pelas pessoas e nas tensões políticas por elas travadas.

3.3.2 Circuito de Gestão

O Circuito de Gestão integra o Projeto Jovem de Futuro (PJF)¹⁹, criado e implementado pelo Instituto Unibanco (IU) em 2008, inicialmente em escolas situadas em São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais e Rio Grande do Sul. Nos anos posteriores, foi se expandindo para outras unidades da federação, através de parcerias público-privadas, chegando ao Estado do Ceará no ano de 2017. Trata-se de uma *tecnologia educacional* vendida aos estados interessados pelo seu teor tido como inovador e a promessa de resultados exitosos com sua adoção.

A expressão tecnologia educacional, grifada no parágrafo anterior, tem seu significado distinto do emprego que convencionalmente é feito. Dessa forma,

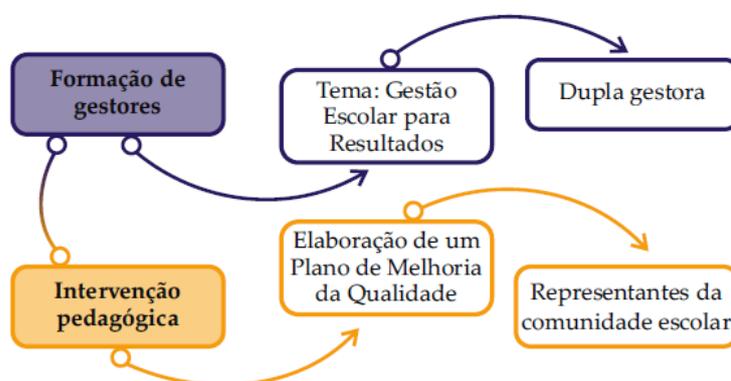
¹⁹ O Projeto Jovem de Futuro (PJF) foi estruturado no ano de 2007 pelo Instituto Unibanco com base em uma gestão de qualidade, pautada na eficiência, dentre outros valores gerenciais, e orientada para resultados (Instituto Unibanco, *on-line*, s.d.).

O termo “tecnologia educacional”, aqui, diz respeito às *práticas, metodologias ou técnicas de ensino*, as quais podem ser criadas ou já estarem em uso nas redes públicas ou privadas, bem como em estabelecimentos de ensino que possam promover a qualidade da Educação Básica em todos os seus níveis (educação infantil e ensino fundamental e médio) e modalidades (Brasil, 2009a, grifos nossos).

Em consonância com a assertiva contida no Guia de Tecnologias Educacionais (Brasil, 2009a), podemos asseverar que o Circuito de Gestão consiste em um conjunto de práticas que agem diretamente no ambiente escolar, tendo como base a transposição de práticas comuns nas empresas para o meio educacional, o que, por sua vez, descaracteriza o espaço escolar.

Em termos corporativos, é possível afirmar, assim, que o Circuito de Gestão faz parte de um *cardápio de metodologias* (Brasil, 2009a) que visa a atribuir um novo significado à gestão e às práticas escolares, de acordo com o que estipula o mercado ou o quase-mercado. A atuação dessa tecnologia educacional ocorre em dois eixos, considerados pelo IU indissociáveis: a formação de gestores e a intervenção pedagógica, o que se evidencia na Figura 3.

Figura 3 – Eixos de atuação do Circuito de Gestão – Instituto Unibanco



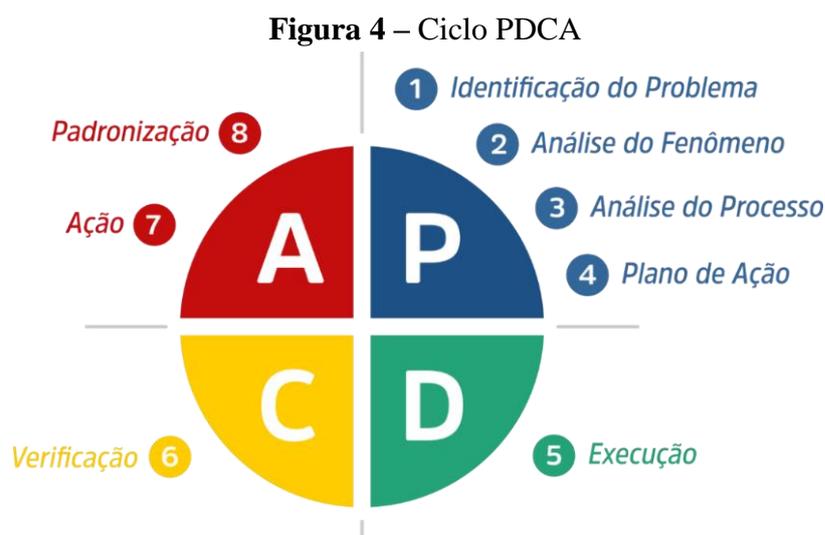
Fonte: Elaboração própria.

A leitura da Figura 3 permite a visualização de que um dos pilares do Circuito de Gestão é a formação de gestores. O IU utiliza bastante a expressão *capacitação de gestores*, tematizando, em tal processo, a gestão escolar por/para resultados. Os formadores que ministram os encontros são treinados e replicam as *capacitações* continuamente para a Superintendência Escolar das regionais de educação do Ceará (CREDE e SEFOR), que fica incumbida de ministrar tais formações às duplas gestoras de cada escola. A dupla, composta pelo Diretor Escolar e por um coordenador pedagógico, encarrega-se de mobilizar a comunidade escolar em prol da elaboração de um *Plano de Melhoria de Qualidade*, construído com base no levantamento de problemas internos e externos, desafios a serem enfrentados e

ações a serem executadas, com responsáveis por liderá-las, em um prazo estipulado para início e final e, portanto, monitorado nos âmbitos da escola, da regional e da SEDUC-CE.

O *Plano de Melhoria de Qualidade* é um instrumento elaborado e lançado no Sistema de Gestão para o Avanço Contínuo da Educação (SIGAE)²⁰, em torno de metas pactuadas entre as escolas e a SEDUC-CE, através das coordenadorias regionais. Para a elaboração, ocupam lugar central as ações e tarefas criadas nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, as quais são acompanhadas cotidianamente, em relação com as avaliações internas e, principalmente, as avaliações externas em larga escala, propostas pelos governos Estadual e Federal. São enfatizados, ainda, os indicadores concernentes à frequência e abandono escolar.

O Circuito de Gestão adota, em seu interior, ferramentas da administração empresarial, dentre as quais podemos destacar o PDCA, cuja sigla advém do inglês, significando a junção dos verbos planejar, fazer, checar e agir.



Fonte: Diniz (2018).

As etapas que formam o Ciclo PDCA foram organizadas pelo IU em um infográfico.

²⁰ O SIGAE é uma plataforma digital que funciona sob a gerência do Instituto Unibanco, criada para planejar, monitorar e avaliar a gestão das escolas públicas atendidas pelo Circuito de Gestão. Possui níveis de acesso, sendo necessária alimentação frequente, o que permite acompanhamento em tempo real do Plano de Melhoria e dos indicadores das escolas.



Cada etapa do infográfico corresponde aos passos de desenvolvimento do Circuito de Gestão no espaço escolar, sendo elas: Pactuação de Metas, Planejamento, Execução, Avaliação de Resultados, Compartilhamento de Práticas e Correção de Rotas.

A etapa concernente à Pactuação de Metas consiste quando as variadas esferas (Secretaria, Regional e escola) pactuam as metas a serem atingidas no ano letivo em curso, tomando como base os indicadores que obteve no ano letivo anterior. No fascículo *Circuito de Gestão: princípios e método* (Instituto Unibanco, 2017a), tomado como documento neste trabalho, há o entendimento do IU sobre o que é a meta.

Uma meta define o resultado final a ser alcançado e é constituída por três partes: objetivo, valor e prazo. Toda meta deve ter um enunciado claro e objetivo, ser mensurável quantitativamente e declarar com precisão o resultado e o prazo em que se espera alcançá-lo. As metas são estabelecidas a partir de uma visão realista, baseada nas limitações impostas pelo ambiente, mas, ao mesmo tempo, ousada, que entenda que, por meio de um uso eficiente do que ela dispõe, é possível transformar a realidade do aprendizado dos estudantes (Instituto Unibanco, 2017a, p. 82).

O teor da citação anterior mostra que as metas, no referido documento, bem como na Política Educacional do Ceará, são o ponto de partida do processo educativo e, portanto, são cruciais para o alcance de resultados. Sob o ponto de vista do IU, são determinantes para o prosseguimento das etapas do circuito.

O mesmo documento preconiza a associação entre o apego às metas e a *cultura da corresponsabilização*, enfatizando a ligação do trabalho pedagógico e da gestão escolar ao alcance do IDEB. No texto, é conferida ênfase, ainda, ao trabalho diferenciado que é desenvolvido para as *escolas prioritárias*, as quais, ao apresentarem índices de desempenho

baixo, receberão auxílio maior por parte da SEDUC-CE, e das escolas tidas como exitosas a partir da lógica dos resultados (Instituto Unibanco, 2017a).

Com relação à etapa de Planejamento, entende-se que nela é elaborado o *Plano de Melhoria da Qualidade* de cada uma das unidades escolares. Para a elaboração, o documento prevê a adoção de três passos básicos: o *levantamento de problemas* que interferem na consecução do trabalho da escola; o *filtro de gerenciamento*, por meio do qual a escola identifica os problemas internos e externos que ela vivencia; e a *elaboração dos Mapas de Ação*, nos quais ela versará sobre “[...] tarefas, responsáveis, prazos, produtos (o que a ação vai entregar) e resultados esperados. [...]” (Instituto Unibanco, 2017a, p. 95).

A Execução, por sua vez, é o momento em que as ações e tarefas delineadas acontecem sob a forma de práticas e intervenções. Nessa etapa específica, o monitoramento das regionais é intensificado e, caso haja necessidade pragmática, são feitas adequações no plano elaborado. O monitoramento é contínuo e, portanto, ocorre diariamente, semanalmente, mensalmente, de modo a ter controle sobre fatores como a frequência e as aulas ministradas pelos professores nos diversos componentes curriculares (Instituto Unibanco, 2017a). A periodicidade com que é realizada a alimentação de dados no SIGAE implica envolvimento da equipe gestora escolar e dispêndio de tempo, produzindo intensificação do trabalho docente.

Na etapa de Avaliação de Resultados são lançados olhares para os resultados que a escola obtém nas avaliações internas e externas. As ações exitosas, além de premiadas, são tematizadas na etapa do Compartilhamento de Práticas. Nessa etapa, especificamente, são comuns as práticas de ranqueamento entre as escolas, o que muitas vezes ocorre de maneira velada; outras, com toda visibilidade.

A Correção de Rotas consiste na etapa em que as escolas corrigem sua forma de caminhar no circuito, evitando desvios ou mesmo a necessidade de recomeçá-lo (Instituto Unibanco, s.d.a, *on-line*). Na referida etapa, são privilegiados os insumos e os resultados obtidos nas avaliações externas, que são consideradas as bases de redirecionamento do processo pedagógico e, portanto, da gestão (Instituto Unibanco, 2017a, 2017b).

Ao comparar a Figura 4 com a Figura 5, vê-se que o infográfico do Circuito de Gestão, de fato, consiste em uma outra sistematização do Ciclo PDCA, agrupando as etapas do Circuito da seguinte maneira: a Pactuação de Metas e o Planejamento consistem no ato de planejar (*Plan*); a Execução é o fazer propriamente dito (*Do*); a Avaliação de Resultados equivale ao checar (*Check*); e as etapas do Compartilhamento de Práticas e Correção de Rotas consistem no agir (*Act*).

Como uma política gerencialista, o Circuito de Gestão é permeado por diversas contradições. A primeira consiste no fato de que resulta da concepção de uma entidade privada, a qual lida com a implementação de pacotes ou tecnologias educacionais, atuando juridicamente sob a forma de instituição sem fins lucrativos. Assim, expande sua atuação aos estados a partir das parcerias com o setor público, as quais, mesmo não envolvendo recursos financeiros, favorecem ganhos elevados à entidade, tais como a ampliação do alcance de suas ações e a facilidade de captação de recursos com empresas e organizações governamentais, o que revela uma clara evidência mercantil.

Nos documentos referentes à política aqui analisados (Instituto Unibanco, 2017a, 2017b), também se verifica a existência de associação entre as ideias de gestão democrática e de gestão por/para resultados, as quais entendemos como opostas. Trata-se de um fenômeno bastante comum no discurso da gestão gerencialista. A esse respeito, Alves (2015, p. 3) afirma que:

[...] a gestão democrática de sistemas de ensino e de escolas vem sendo, paulatinamente, substituída pela gestão gerencial da educação, por meio de legislações específicas e de programas de gestão que estão regulando novas relações na organização do trabalho na escola, tendo como centro do processo, a gestão.

Reforça-se, portanto, que a gestão democrática e a gestão por/para resultados encontram-se em polos distintos, são contrárias entre si. A gestão democrática não pode ser simplesmente aglutinada à gestão por/para resultados, haja vista que elas são fincadas em bases oponentes. Nesse sentido, entendemos que a gestão por/para resultados negligencia o processo em função do produto (o resultado), conferindo ênfase ao desempenho. Como o desempenho, nas políticas de gestão gerencialistas, é fruto de parametrização e padronização, ele consiste em instrumento que não se atém à construção de uma educação crítica e emancipatória. Dessa forma, o Circuito de Gestão pauta-se em uma ideia de educação estreita, fortemente vinculada ao capital e, portanto, às relações de matriz empresarial.

É necessário atentar, ainda, para a constante presença de um discurso atrelando o Circuito de Gestão às questões sociais. Assim, localizou-se, no Capítulo 1 do documento *Circuito de Gestão: princípios e método* (Instituto Unibanco, 2017a), a associação entre a gestão por/para resultados e as ideias de garantia de direitos e equidade. Sobre essa ideia, o IU afirma que: “O princípio da equidade destaca a importância do respeito ao indivíduo e à diversidade humana – e a garantia do respeito a esses princípios depende da atuação do Estado” (Instituto Unibanco, 2017a, p. 26). Para tanto, a entidade atribui papel central à esfera da gestão, ao defender que “[...] cabe à gestão – no âmbito dos sistemas de ensino e das escolas – criar condições de

equidade, oferecendo apoio aos que mais precisam, a fim de que possam, efetivamente, ter garantido seu direito à aprendizagem” (Instituto Unibanco, 2017a, p. 26).

O discurso prossegue, supostamente, como progressista e preocupado com as minorias que estão na escola pública, o que se mostra uma possível estratégia para atuar no afastamento de olhares críticos à fragilidade conceitual e teórica que o Circuito traz consigo. No avançar das páginas do documento citado (Instituto Unibanco, 2017a), são mencionados os princípios e valores do Circuito de Gestão: participação, altas expectativas e valorização, respeito a contextos diversos, necessidade de inovar e equidade. Sobre todos eles, prevalece a forte articulação com a gestão. São mencionados os demais segmentos que integram a escola, mas se percebe o protagonismo conferido à gestão como a grande responsável pela transformação que o IU tanto enfatiza textualmente.

Oriundo de um enredo de consultorias milagrosas que concebem e vendem soluções educacionais aplicáveis em todo e qualquer contexto, as políticas calcadas na gestão gerencial revelam-se fortes potencializadoras de lucros. Nesse âmbito, o que as parcerias geram em capital e expectativas de projeção da iniciativa privada ganha destaque, deslocando o processo educativo em si para uma posição secundária.

Comungamos com o entendimento de Freitas (2018), quando o autor destaca que, sob o viés do empresariamento da educação, as questões sociais são intencionalmente apartadas do ambiente escolar, fazendo emergir a falsa ideia de que os problemas da educação podem ser resolvidos pela gestão. Trata-se de um equívoco, divulgado com o intuito de inserir a educação no seio do mercado (ou do quase-mercado), disseminando a concepção de escola como uma organização empresarial que presta serviços educacionais.

No que tange à relação entre o Diretor de Turma e o Circuito de Gestão, não há como dissociar tais políticas no contexto da prática cotidiana das escolas cearenses. Todo o trabalho pedagógico que as escolas do estado desenvolvem passa pelo Circuito de Gestão e, assim, a figura do Professor Diretor de Turma é crucial em todo o percurso que essa política acarreta para as escolas. O Diretor de Turma está envolvido diretamente no monitoramento da frequência dos alunos; na mobilização deles antes, durante e após as avaliações externas; nas intervenções que são feitas com os alunos e suas famílias; bem como na execução do *Plano de Melhoria da Qualidade* que cada escola elabora e acompanha no decorrer do ano letivo. Em muitos casos, também, os professores diretores de turma integram os grupos gestores da política nas escolas, sendo, portanto, presentes nas tomadas de decisões que são elaboradas e concretizadas.

3.3.3 Política Estadual de Desenvolvimento de Competências Socioemocionais

A instituição da Política Estadual de Desenvolvimento de Competências Socioemocionais do Estado do Ceará ganhou impulso a partir do trato conferido às competências socioemocionais pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC – Brasil, 2018b). Sabemos que os debates acerca da existência de uma base comum no ensino brasileiro remetem a contextos anteriores, mas a efetivação de tal feito só ocorre a partir da difusão da primeira versão do documento, datada do ano de 2015. Dois anos antes, em 2013, o Movimento pela Base Nacional Comum (MPB), oriundo da organização do setor empresarial, liderou os processos de construção e implementação da BNCC. Assim, fica claro que a base nasceu em consonância com o movimento empreendido por empresários, ancorados em instituições e organizações do Terceiro Setor, dentre as quais estavam inseridas a Fundação Roberto Marinho, o Instituto Ayrton Senna, o Itaú BBA, Movimento Todos pela Educação (TPE) e o Instituto Natura (Gonçalves, 2019).

De acordo com a BNCC, a ideia de competência comporta

[...] a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (Brasil, 2018b, p. 8).

As políticas de desenvolvimento de competências socioemocionais são amparadas na pedagogia das competências, vertente que não é recente nas políticas educacionais, tal como vimos em nosso primeiro capítulo. Tais políticas já são realidade nas experiências educacionais de variados países, como Austrália, Portugal, França, Polônia, Estados Unidos, Chile e Peru, o que aconteceu/acontece sempre atrelado às disposições de organismos multilaterais, como a OCDE (Gonçalves, 2019).

Na BNCC, repetidamente, é sinalizada a proposta de superação da divisão e hierarquização entre o desenvolvimento intelectual e emocional. Para tanto, o documento elucida que as competências socioemocionais são tão importantes quanto as cognitivas. Teórica e praticamente entendemos que ela consiste em uma defesa que legitima, sob a perspectiva neoliberal, a presença das competências socioemocionais nas práticas escolares, chegando a ganhar aceitação, inclusive, de intelectuais dos mais diversos espectros políticos e classes sociais. As próprias competências gerais da BNCC (Brasil, 2018b) trazem consigo tal discurso, atrelando a base diretamente às competências socioemocionais e noções bastante generalizantes e imprecisas, tal como a de projeto de vida.

Sabemos, ainda, que a implementação dessa política no Ceará coaduna com a Reorganização Curricular do Ensino Médio nas escolas públicas da esfera estadual de ensino. Na referida unidade da federação, esse processo intensificou-se com a organização curricular das escolas de Ensino Médio em tempo integral, ocorrida em 2016. Nesse processo, as competências socioemocionais ganharam ênfase.

A Secretaria da Educação do Estado do Ceará começou, assim, a implementar muitas iniciativas enfocando o desenvolvimento de competências socioemocionais. Oficialmente lançada em 22 de fevereiro de 2018, com a tônica de política pública educacional, a denominada *Política Estadual de Desenvolvimento de Competências Socioemocionais* passou a figurar com centralidade na Política Educacional do Ceará. À época, a Secretaria da Educação tinha à frente Idilvan Alencar (2016 a 2018), influente servidor estadual de carreira, com trajetória em cargos de gestão na esfera estadual e nacional.

Na cerimônia alusiva ao lançamento da política, diversas iniciativas do Governo do Estado do Ceará foram divulgadas como componentes do trabalho cearense no desenvolvimento de competências socioemocionais: *Juventude em Ação*, promovido pela Secretaria Especial de Políticas sobre Drogas (SPD); atuação dos *Psicólogos Educacionais*, ação enfática da SEDUC-CE implantada em 2016; *Mediação Social e Cultura de Paz*, ação conjunta entre o Gabinete do Governador e a SEDUC-CE, com apoio do Ministério Público do Ceará (MPCE); *Educação, Gênero e Sexualidade na Escola*, célula implantada na SEDUC-CE desde 2015; *Aprendizagem Cooperativa*, tecnologia educacional desenvolvida em parceria com a UFC; *Comunidade de Aprendizagem*, considerada a *filosofia* norteadora da política de educação integral do Ceará; os componentes curriculares *Projeto de Vida e Mundo do Trabalho*, ministrados nas escolas profissionais; o *Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS)*, política implantada em 2013 pela SEDUC-CE, em parceria com o Instituto Aliança; e o *Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT)*, nosso objeto de pesquisa.

De acordo com o que consta na Nota Técnica nº 01, documento conceitual e norteador para as CREDE, SEFOR e escolas, a política “[...] consiste na *intensificação* e universalização das ações que envolvem o desenvolvimento dessas competências[...]” (Ceará, 2018a, p.1, grifo nosso). O grifo da citação foi feito justamente para demonstrar que a própria política traz consigo a consciência de que intensifica a atuação docente. Na mesma página, o documento faz uma imersão nos antecedentes que culminaram na instituição da política:

1. O primeiro passo para a institucionalização da Política deu-se na ocasião do **I Seminário Internacional Competências para a Vida**, realizado em maio de 2017, no Hotel Praia Centro, em Fortaleza, que contou com mais de 400

participantes, entre eles professores e gestores do Ceará e de outros estados. O Seminário foi realizado com o objetivo de sensibilizar o público para a importância do tema, apresentar as evidências encontradas nos mais recentes estudos e divulgar as iniciativas que a rede estadual já implementa no PPDT e NTPPS; [...] (Ceará, 2018a, p. 1).

Através da Nota Técnica nº 01 (Ceará, 2018a) e da Nota Técnica nº 02 (Ceará, 2018b), o Governo do Estado do Ceará anunciou uma nova parceria: o Instituto Ayrton Senna (IAS), designando à entidade a incumbência de

[...] desenhar uma política integradora, sustentável, abrangente e de qualidade para o desenvolvimento das competências socioemocionais, na rede estadual de educação do Ceará, melhorando e expandindo as ações curriculares de sucesso e escala, presentes no PPDT e NTPPS, por meio de estratégias de *formação, integração, gestão e acompanhamento* (Ceará, 2018a, p. 1, grifos nossos).

No desenho da política, assim, ocupam lugares centrais a ênfase na formação docente, a integração entre ações e políticas, a gestão de resultados e o acompanhamento que, no Estado, pode ser melhor designado como monitoramento.

Além da parceria com o IAS, a política já contava com outra instituição parceira: o Instituto Aliança que, a partir da instituição oficial da política, ficou encarregado de transferir a tecnologia de formação e monitoramento para um núcleo composto por profissionais da SEDUC-CE, lotados em sua sede central, em Fortaleza, bem como nas regionais que a constituem (CREDE e SEFOR) (Ceará, 2018a).

A execução da Política Estadual de Desenvolvimento de Competências Socioemocionais toma como base a tecnologia concebida pelo IAS como *diálogos socioemocionais*, a qual, fazendo jus aos princípios gerencialistas que regem a Política Educacional do Ceará, também é passível de monitoramento.

No portal institucional do IAS, consta que o objetivo de tal tecnologia ou ferramenta é desenvolver os estudantes de forma plena, mediante o princípio da intencionalidade, preparando-os para o enfrentamento dos desafios do século 21. Para tanto, a solução tida como inovadora prevê formações de gestores e professores, instrumentos e metodologias de acompanhamento (leia-se: monitoramento) do desenvolvimento das competências socioemocionais dos alunos pelos professores, bem como da política pela SEDUC-CE (Instituto Ayrton Senna, s.d., *on-line*).

O desenvolvimento de competências socioemocionais do IAS toma como base um modelo de classificação que agrupa tais competências em cinco grandes domínios ou dimensões²¹, conforme vemos na Figura 6.

Figura 6 – Modelo de classificação das competências socioemocionais adotado pelo IAS



Fonte: Portal do Instituto Ayrton Senna (s.d., *on-line*).

Para monitorar sistematicamente o desenvolvimento de competências socioemocionais, o IAS e a SEDUC-CE adotam um instrumental denominado *rubricas instrucionais* ou *rubricas socioemocionais*, valendo-se da defesa de que tal ferramenta é atrelada à ideia de avaliação formativa, conforme disposto na Nota Técnica nº 02 (Ceará, 2018b). Para melhor compreensão de como as rubricas são concebidas, trazemos a Figura 7, na página seguinte.

²¹ O modelo em questão é conhecido na literatura psicológica como *Big Five*. Traduzindo para o português, significa os “cinco grandes”. Trata-se dos cinco fatores da personalidade que podem servir para analisar as competências de um indivíduo (Gonçalves, 2019).

Figura 7 - Modelo de rubricas socioemocionais adotado pelo IAS

Tolerância à frustração é a habilidade de desenvolver estratégias eficazes para regular o sentimento de raiva e irritação, mantendo a tranquilidade e serenidade perante as frustrações, evitando assim o mau humor, fácil perturbação ou instabilidade.

- Por que isso é importante?** Sem tolerância à frustração, tendemos a nos sentir irritados e chateados, ou mesmo explodir de raiva porque não podemos fazer ou ter o que queremos. Ela nos ajuda a permanecer em equilíbrio, relaxados e aproveitar!
- Rubrica:** De uma forma geral, como você autoavalia sua Tolerância à frustração? Leia a seguir as descrições de cada degrau de desenvolvimento desta habilidade:

Quando fico irritado(a), perco rapidamente a paciência e fico bravo(a).	Entre os degraus 1 e 2	Quando fico irritado(a), entendo como me sinto, mas ainda tenho dificuldade de controlar minhas emoções.	Entre os degraus 2 e 3	Quando fico irritado(a), encontro uma maneira de controlar meus sentimentos e reações sozinho(a) ou com ajuda dos outros.	Entre os degraus 3 e 4	Lido bem com situações irritantes. Consigo controlar minhas emoções e manter a calma.	Degrau 4
Degrau 1	Degrau 1-2	Degrau 2	Degrau 2-3	Degrau 3	Degrau 3-4	Degrau 4	

- Agora, assinale abaixo a opção de degrau que melhor te representa preenchendo completamente o espaço compreendido pelo círculo correspondente à sua resposta. Ela deve ser preenchida na caixa "Aplicação 1" caso seja a primeira vez que você responde, na "Aplicação 2" caso seja a segunda vez e assim sucessivamente.

APLICAÇÃO 1 (Primeira vez que preenche a rubrica)		APLICAÇÃO 2 (Segunda vez que preenche a rubrica)		OPCIONAL			
APLICAÇÃO 1		APLICAÇÃO 2		APLICAÇÃO 3		APLICAÇÃO 4	
Data da Aplicação: ___/___/___		Data da Aplicação: ___/___/___		Data da Aplicação: ___/___/___		Data da Aplicação: ___/___/___	
DEGRAU	○ 1 ○ 1-2 ○ 2 ○ 2-3 ○ 3 ○ 3-4 ○ 4	DEGRAU	○ 1 ○ 1-2 ○ 2 ○ 2-3 ○ 3 ○ 3-4 ○ 4	DEGRAU	○ 1 ○ 1-2 ○ 2 ○ 2-3 ○ 3 ○ 3-4 ○ 4	DEGRAU	○ 1 ○ 1-2 ○ 2 ○ 2-3 ○ 3 ○ 3-4 ○ 4
4. Por que você se avaliou neste degrau? Explique melhor e dê exemplos:		4. Por que você se avaliou neste degrau? Explique melhor e dê exemplos:		4. Por que você se avaliou neste degrau? Explique melhor e dê exemplos:		4. Por que você se avaliou neste degrau? Explique melhor e dê exemplos:	

Fonte: Instituto Ayrton Senna (2022a, mimeo).

O instrumental²² é introduzido com uma definição da competência socioemocional que será autoavaliada pelo estudante. Em seguida, constam ilustrações de uma gradação de formas de lidar com a competência em xeque, na forma de degraus, também contendo degraus intermediários. Na parte inferior do instrumental, constam os espaços concernentes a cada aplicação, que pode totalizar entre duas e quatro, bimestralmente.

Posteriormente, o preenchimento gera dados sobre as competências nas quais os alunos apresentam bom desempenho e em quais eles precisam melhorar. Aqui, vale salientar que encontram ênfase os tratamentos de informações que são feitos com base na psicometria²³. Os professores possuem pouca familiaridade com tal ramo da psicologia e poucos conhecimentos psicológicos para lidar com tais demandas, haja vista que o fazer pedagógico possui outra tônica. Importa destacar, ainda, que as avaliações dos alunos acerca de seus percursos no

²² A figura acima consiste no layout impresso das rubricas, mas o IAS e a SEDUC-CE preconizam a aplicação eletrônica, através do aplicativo *Aluno Online*. Através desse aplicativo, o aluno acompanha sua vida acadêmica e pode participar de ações da Secretaria.

²³ A psicometria consiste no ramo da psicologia que se atém à mensuração das características psicológicas dos indivíduos. Por possuir afinidade com as ciências exatas, dentre as quais se destacam a matemática e a estatística, a psicometria vale-se dos testes e psicodiagnósticos que servirão para a elaboração de intervenções. Em educação, os referidos testes costumam ser utilizados para diagnosticar os alunos com relação ao rendimento e/ou comportamento. Entende-se que o diagnóstico, nas práticas escolares capitalistas, traz as marcas das diferentes classes sociais, desconhecendo a dimensão política que permeia a vida dos alunos, bem como suas aprendizagens e modos de ser e estar no mundo, como é possível ver em Patto (1997), que no artigo aqui referendado, faz uma análise dos testes psicométricos com base nos pressupostos do materialismo histórico e dialético.

desenvolvimento de competências socioemocionais passam a direcionar o trabalho pedagógico dos professores diretores de turma e da gestão escolar, uma vez que serão considerados na elaboração do projeto pedagógico da escola, assim como nas entidades da administração escolar superior.

Uma contradição que podemos verificar desde já consiste na premissa de que o discurso de tal política costuma enfatizar que “[...] o modelo de educação [...] visa à emancipação do ser humano” (Gonçalves, 2019, p. 69). Porém, desde a concepção da política, passando pelo modelo de classificação adotado pelo Estado, as competências em si traduzem-se como adaptativas do indivíduo ao contexto neoliberal. As competências socioemocionais trazem consigo os valores gerencialistas.

Nesse sentido, recorremos a Ramos (2001) e Kuenzer (2001; 2002), autoras para quem a pedagogia das competências é voltada à formação do trabalhador do tipo polivalente e flexível. Tal tipo de trabalhador faz jus ao “[...] perfil exigido pelo capital [...]” (Gonçalves, 2019, p. 46), atendendo a todas as necessidades do mercado, a saber: é superexplorado, exerce uma multiplicidade de funções e custa pouco às classes dominantes. Ao se adaptar às mudanças com facilidade, o trabalhador flexível, mergulhado em sua alienação, considera normal a perda de direitos e naturaliza sua permanência desigual nos distintos espaços sociais.

A pedagogia das competências presente no Estado do Ceará, na Política Estadual de Desenvolvimento de Competências Socioemocionais, legitima o desenvolvimento de competências em detrimento da aquisição e da construção de conhecimentos. O privilégio das competências no currículo consiste em defesa de Perrenoud (1999), no conjunto de sua obra e trajetória. Para o autor, as competências mobilizam conhecimentos e, por esse motivo, devem ser centrais na escola.

Corroborando com o que foi sinalizado anteriormente, Pereira (2016) enfatiza que as contradições inerentes ao sistema sociometabólico do capital se refletem no sistema educacional. Para o autor, tais contradições operam no sentido de que a educação se direcione para o consenso e, pelas vias da conformação e de uma escola instrumental, prepare o indivíduo parceladamente, fornecendo-lhe conhecimentos rudimentares.

A apropriação dos documentos analisados, em confronto com a literatura sobre a Política Educacional do Ceará, reforça o entendimento de que, na vivência das escolas cearenses de Ensino Médio, não se pode dissociar o Projeto Professor Diretor de Turma da Política Estadual de Desenvolvimento de Competências Socioemocionais. Desde 2018, a figura do Diretor de Turma assumiu a dianteira desse trabalho, que ganha tanta centralidade na educação do Estado.

É o Professor Diretor de Turma que lidera o desenvolvimento de competências socioemocionais nas escolas de Ensino Médio cearenses, quer seja na ambiência da sala de aula, através das aulas de *Formação para a Cidadania e Desenvolvimento de Competências Socioemocionais*, quer nos demais momentos que a escola realiza em seu espaço. A ele cabe trabalhar os conceitos do modelo de gestão concebido pelo IAS, bem como monitorar o desenvolvimento das competências, através da aplicação das rubricas socioemocionais, do *feedback* que é direcionado aos alunos, individualmente, e às turmas, coletivamente.

Convém, aqui, reforçar que o trabalho com as competências socioemocionais no Brasil foi introduzido pela BNCC. O estado do Ceará organizou seu trabalho com tais competências a partir da atuação do Diretor de Turma, bem como na dos professores que lecionam no Núcleo de Trabalho, Pesquisas e Práticas Sociais (NTPPS). Tais profissionais são formados pela Coordenação Regional do Projeto Professor Diretor de Turma (CRPPDT) e pela Coordenação Escolar, bem como através da presença, nas regionais da SEDUC-CE (CREDE e SEFOR), dos psicólogos educacionais²⁴, que atuam desde 2018, e mais recentemente, desde 2022, dos assistentes sociais que prestam assistência às escolas estaduais sob a jurisdição de cada regional.

O monitoramento da política é base para o trabalho da gestão escolar das unidades educativas, (re)direcionando a proposta pedagógica escolar, bem como é objeto cotidiano de intervenções dos professores lotados na esfera da gestão educacional. Dessa forma, o trabalho com as competências socioemocionais contribui para intensificar ainda mais a atuação de todos os envolvidos com a execução do PPDT, o que contribui para que o sistema educacional que patrocina a política permaneça agindo em consonância com o que metabolismo capitalista preconiza.

3.4 AS MUDANÇAS NO PPDT A PARTIR DA IMPLEMENTAÇÃO DAS POLÍTICAS CORRELATAS

O Diretor de Turma, conhecido no Estado do Ceará como PPDT, conforme enfatizado na subseção 2.1, foi implantado a partir da inspiração na política educacional portuguesa. Dessa forma, a unidade da federação transpôs as práticas pedagógicas originalmente portuguesas para o solo cearense, mantendo, sob a consultoria de uma professora daquele país, o funcionamento da política no Ceará o mais fiel possível à essência do que ela consistia em Portugal.

²⁴ No portal da SEDUC-CE consta que a presença dos psicólogos na rede estadual de ensino do Ceará é uma iniciativa que visa a subsidiar o trabalho de gestores escolares e professores através da Psicologia Educacional. Dentre suas atribuições, reside a compreensão e o acompanhamento dos projetos que abordam as competências socioemocionais no estado, ou seja, o PPDT e o NTPPS (Ceará, s/d a, *on-line*).

Se nos ativermos à literatura portuguesa, mais especificamente sob a égide de Roldão (1998), veremos que a essência da política em Portugal gira em torno da noção de gestão curricular, através de diferentes níveis de intervenção, sendo o diretor de turma agente central desse processo. A esse respeito, Roldão (1998, p. 6) considera que a “[...] gestão curricular envolve todo o conjunto de processos e procedimentos através dos quais se tomam as decisões necessárias quanto aos modos de implementação e organização de um currículo proposto, [...]”, no interior de uma escola. A autora, desse modo, refere-se a processos como: a definição de objetivos e conteúdos tidos como prioritários, o nível de aprofundamento de cada componente curricular, as metodologias a serem desenvolvidas, os projetos a serem realizados e as relações entre os componentes curriculares.

Com relação aos níveis de intervenção, a mesma autora os define, em relação com os sujeitos da escola:

[...] o professor, ao nível *micro* da aula, os responsáveis da gestão ao nível *macro* da escola. No nível *meso* situam-se outros decisores influentes através do desempenho de funções específicas, tais como o delegado de disciplina (ou o chefe de departamento curricular, segundo o chamado <<novo modelo de gestão>>, estabelecido pelo Decreto-Lei nº 172/91 e em experimentação em diversas escolas) e o director de turma (Roldão, 1998, p. 6).

De acordo com a mesma autora, no “[...] sistema educativo português, os currículos são definidos a nível nacional, com relativamente escassa margem de flexibilidade. [...]” (Roldão, 1998, p. 7). Para a autora, no cotidiano escolar, diversos atores interferem na gestão: os *órgãos de gestão* que, no Brasil, equivalem à direção escolar e à coordenação pedagógica; os *órgãos intermédios de gestão*, tais como delegados ou chefes de departamentos e os diretores de turma; e os professores das diferentes disciplinas.

A partir de tais bases conceituais, e mesmo considerando que, em sua roupagem original, o Diretor de Turma foi cunhado e desenvolvido em um país europeu, com características e contextualização própria, a política começou a ser implementada no Ceará, tendo sua implementação o acompanhamento, sob a forma de consultoria, por dois anos, como já informado anteriormente. A consultora percorreu os diferentes recantos do Estado do Ceará, ficando incumbida, ainda, de conhecer a implementação de outra política educacional: a Política Estadual de Educação Profissional, sobre a qual discorreremos na subseção 3.3.1.

O Diretor de Turma, assim, nasceu no mesmo cenário em que a Política Estadual de Educação Profissional. As duas políticas foram apresentadas ao Ceará como as maiores inovações educacionais do contexto em que foram implementadas (Lima, V. , 2017). Nos

primeiros anos de funcionamento, as escolas profissionais ensaiavam a promessa de serem referências de escolas públicas, conquistando forte adesão no Estado.

Por terem um currículo que confere centralidade às disciplinas de formação profissional técnica, ligadas à vocação regional de onde se situam, as escolas profissionais também, desde o seu nascimento, trouxeram à tona disciplinas tidas como essenciais para a inserção dos egressos no mercado de trabalho: *Tecnologia Empresarial Sócio-Educacional (TESE)* e *Temáticas, Práticas e Vivências (TPV)*. Posteriormente, no ano de 2014, elas foram convertidas nas disciplinas *Mundo do Trabalho*, *Projeto de Vida* e *Empreendedorismo*, em uma tentativa já anunciada de se adequar à pernicioso Reforma do Ensino Médio e aos contornos que o capital adquiria em nível mundial, demandando adequações dos países às exigências internacionais.

Até aqui, entendemos que o Diretor de Turma e a Política Estadual de Educação Profissional são políticas que foram implementadas e se desenvolveram juntas, sob os mesmos parâmetros que traçavam a política educacional do Estado. Há que se destacar que, nas escolas profissionais, o Diretor de Turma, em si, já se vê, desde o princípio de sua atuação nas escolas de tal tipologia, desenvolvendo um trabalho intensificado por natureza. Tais escolas, por funcionarem em tempo integral, demandando muito tempo e dedicação de todos os sujeitos que as compõem, fazem com que os profissionais docentes nelas lotados como Diretor de Turma se dediquem quase que exclusivamente às instituições escolares, nos dias da semana, bem como em atividades que são levadas aos seus domicílios, à noite e/ou mesmo nos feriados e finais de semana.

De 2008 a 2017, o Diretor de Turma não sofre alterações substanciais, passando por mudanças somente da ordem da forma, como a migração dos instrumentos do suporte físico (impresso) para o meio eletrônico, através da criação processual de abas no SIGE-Escola. As abas, contendo os mesmos instrumentos que eram preenchidos manualmente, passaram a ser, assim, alimentadas pelos diretores de turma, durante todos os bimestres dos anos letivos. Até então, o Diretor de Turma funcionava com a tônica de gestão curricular das escolas em que funcionava. Ao Diretor de Turma cabia a missão de capitanear a gestão curricular da turma sob a sua gestão, interferindo em todos os aspectos do currículo escolar.

No ano de 2017, com a implementação do Circuito de Gestão, o Diretor de Turma, acompanhado dos professores das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, as quais são fortemente cobradas nas avaliações externas em larga escala, passou a se encarregar de monitorar a permanência dos alunos da turma sob sua incumbência, cotidianamente. Sua

atuação passou a figurar diretamente atrelada ao monitoramento, norteado, na escola, a partir da elaboração do *Plano de Ação*²⁵ por cada unidade escolar.

A escola, ao elaborar seu *Plano de Ação*, envolve diretamente o coletivo de diretores de turma que existe em seu interior, designando, além das missões que tais profissionais já dispõem, outras funções ligadas diretamente à perseguição dos resultados de aprendizagem e à garantia da permanência do alunado em seu interior. O diretor de turma é inserido, desse modo, no rol da gestão por resultados de aprendizagem.

É sabido que, mensalmente, os diretores de turma, juntamente com os demais membros do grupo gestor da escola, recebem visitas de técnicos das regionais de educação que acompanham a atuação dos sujeitos da escola e (re)pactuam as metas estabelecidas, quando do início do ano letivo, entre a SEDUC-CE, as regionais (CREDE e SEFOR) e as escolas. Um fato bastante curioso ocorre quando as escolas estão recebendo as avaliações externas: se os alunos faltarem nos dias de aplicação, gestores escolares e diretores de turma ficam encarregados de buscarem os alunos em suas casas para que a ausência não implique prejuízos para os resultados da escola.

Como figura central na garantia dos resultados de aprendizagem, o diretor de turma torna-se peça decisiva na corresponsabilização que caracteriza a política educacional cearense. Se sua turma detém resultados indesejados, cabe a ele buscar, juntamente com a gestão da escola, traçar alternativas cabíveis que sirvam para corrigir as rotas do trabalho pedagógico e reinserir a sua turma e a escola em que se situa no grupo de escolas com resultado tido como positivo e desejável.

Em outras palavras, podemos afirmar que o diretor de turma, sob o funcionamento do Circuito de Gestão, passa a zelar pelo cumprimento do Ciclo PDCA na escola e, portanto, atua em consonância com as etapas que o Instituto Unibanco preconiza como basilares para o trabalho pedagógico escolar. É através do Circuito de Gestão que o PPDT é legitimado como política de destaque na consecução da gestão para resultados do Ceará.

Em 2018, com a implementação da Política de Desenvolvimento das Competências Socioemocionais do Estado do Ceará, notadamente, a gestão estadual enfatiza o Diretor de Turma como uma das políticas a ela relacionadas. Nas duas notas técnicas lançadas pela

²⁵ O Plano de Ação consiste em um instrumento de gestão, sistematizado pela escola, contemplando todo o trabalho pedagógico que a instituição desenvolverá no decorrer do ano letivo. De acordo com a metodologia do Circuito de Gestão, logo após o início do ano letivo, com a mediação dos superintendentes escolares, a escola faz seu filtro de gerenciamento, identificando seus problemas internos e externos, e os desafios a serem superados. Todas as ações e tarefas elaboradas possuem profissionais da escola responsáveis pela sua condução e monitoramento. A equipe gestora lidera o processo de gestão e execução do Plano (Instituto Unibanco, 2017a).

SEDUC-CE (Ceará, 2018a; Ceará, 2018b), inclusive, tal relação é explicitada. Em tais normativas, o Estado anuncia a parceria com o IAS, conferindo destaque a duas políticas que trabalham com o desenvolvimento de competências socioemocionais: o PPDT e o NTPPS.

Às linhas das notas técnicas, textualmente fica clara a relação de *confiança* que o Governo do Ceará, através da SEDUC-CE, estabelece com o IAS, responsável pela formação, integração, gestão e acompanhamento da política (Ceará, 2018a; Ceará, 2018b).

Os professores lotados como diretores de turma, assim, passam a ser peças-chave no desenvolvimento de competências socioemocionais nas escolas estaduais do Ceará. Inclusive, as práticas pedagógicas integrantes da política passam a ter como foco o conteúdo das competências socioemocionais, tal como vemos no Quadro 10, que consiste em uma versão alterada do Quadro 7 deste capítulo.

Quadro 10 – As práticas pedagógicas do Diretor de Turma após a instituição da Política Estadual de Desenvolvimento de Competências Socioemocionais

Prática pedagógica	Tipo	Especificação
Dossiê de Turma	Instrumental	O conjunto de instrumentos que sintetizam o acompanhamento da vida escolar dos alunos da turma, contendo todas as informações e registros de avaliações diagnósticas, rendimentos e intervenções realizadas com ele e com a sua família passa a conter, também, informações sobre o desenvolvimento socioemocional. As rubricas por eles respondidas passam a integrar este portfólio, impressas ou em formato eletrônico.
Mapeamento de Sala	Instrumental	Esta prática não sofreu alterações.
Conselho de Turma	Organismo colegiado	O espaço de discussão e deliberação sobre a dinâmica da turma, além de versar sobre os rendimentos, o comportamento e a dinâmica da turma como um todo, também passa a tematizar seu desenvolvimento socioemocional. As estratégias de intervenção para a turma a serem elaboradas também devem considerar as competências socioemocionais que o aluno tem e não tem desenvolvidas.
Atendimento a Pais ou Responsáveis	Intervenção	São promovidos com o objetivo de intervir em melhorias para a aprendizagem, o comportamento e o desenvolvimento socioemocional dos alunos.
Atendimento Individual ao Aluno	Intervenção	O diálogo promovido pelo Diretor de Turma deve conduzir o aluno a mudanças comportamentais, pactuação de metas de estudo e rendimento, bem como devem incidir sobre o seu desenvolvimento socioemocional.
Formação para a Cidadania e Desenvolvimento de Competências Socioemocionais	Componente curricular	A disciplina conta com a carga horária de 1 hora semanal e passa a ter as competências socioemocionais como conteúdo.

Fonte: Elaboração própria, com base em Ceará (2010; 2018a; 2018b) e Costa (2019b).

Todo o material conceitual repassado aos professores diretores de turma e grupos gestores das escolas estaduais o desenvolvimento de competências socioemocionais é claramente associado à ideia de Projeto de Vida. Depreende-se, assim, que o Diretor de Turma é, nas escolas cearenses, uma figura central na construção dos projetos de vida dos alunos.

Vale salientar que a ideia de projeto de vida ganhou terreno justamente no seio da Reforma do Ensino Médio, estando plenamente alinhada ao teor da BNCC e ao Novo Ensino Médio. Assim, consiste em um eixo que viabiliza a presença da política de competências no âmbito da escola pública cearense e brasileira. Dessa forma, entendemos que se trata de um elemento fortemente reforçador da presença das relações capitalistas na escola, haja vista que a política de competências possui, em si, compromisso com a adaptação do indivíduo à realidade, mantendo o *status quo*.

Estando envolvido com o desenvolvimento de competências socioemocionais, o professor diretor de turma trabalha com a metodologia construída pelo IAS, explorando a conceituação das competências e sua aplicabilidade em situações cotidianas, assim como monitora o desenvolvimento delas nos alunos que fazem parte de sua turma. Ao diretor de turma cabe, ainda, o papel de fornecer *feedbacks* aos alunos, de modo que eles possam adquirir consciência de como se encontram com relação ao desenvolvimento das cinco macrocompetências e suas dezessete facetas, conforme o modelo de classificação adotado pelo Instituto Ayrton Senna.

Há que se atentar para o fato de que o desenvolvimento de competências socioemocionais, assim, serve como base para o trabalho da gestão escolar das unidades educacionais do Ceará. É ele que define como gestores e professores diretores de turma direcionam e redirecionam a proposta pedagógica escolar, o que repercute em toda a comunidade escolar.

As pesquisas brasileiras sobre o Diretor de Turma, em especial as de Lima, V. (2017) e Costa (2019a), sinalizam que o Diretor de Turma é uma política fortemente caracterizada pela intensificação do trabalho docente. Os resultados de ambas as investigações demonstram que os docentes denunciavam o acúmulo de atividades de natureza burocrática, administrativa, acarretado pelo Diretor de Turma, especialmente nas escolas profissionais. Porém, com a implementação das políticas aqui denominadas de correlatas, conhecidas como Circuito de Gestão e Desenvolvimento de Competências Socioemocionais, o que já era intenso foi ainda mais intensificado, uma vez que as demandas de engajamento efetivo na busca por resultados educacionais e o trabalho com as competências socioemocionais aumentaram a sobrecarga dos professores diretores de turma que são quem, de fato, executam tais políticas.

4 O PROCESSO DE PRIVATIZAÇÃO DA POLÍTICA EDUCACIONAL CEARENSE

Este capítulo atende ao objetivo específico de *analisar como ocorreu/ocorre o processo de privatização da política educacional no Ceará, a partir do Diretor de Turma e das políticas correlatas*. A discussão é iniciada com uma subseção que trata da conceituação das esferas pública e privada. Em seguida, discute-se sobre as disputas entre o público e o privado no âmbito da educação; e na terceira subseção, discorre-se sobre a privatização na educação, verificada através das suas múltiplas facetas ou dimensões, como denominam os principais autores e autoras que estudam tal fenômeno. O capítulo é encerrado atendo-se à privatização da política educacional cearense, subseção na qual se revisitam elementos da política de educação do Ceará já sinalizados nos capítulos 2 e 3 desta tese, tendo como foco a privatização da gestão educacional e escolar e do currículo, em desenvolvimento naquela unidade da federação. Para a escrita desta seção, empregou-se como procedimento metodológico a revisão de literatura.

4.1 O PÚBLICO E O PRIVADO: CONCEITUANDO AS ESFERAS

Para tecer uma discussão sobre o privado e o público, considera-se necessário, primeiramente, entender como tais ideias foram, historicamente, conceituadas. Para tanto, recorre-se, nesta subseção, a autores de matrizes teóricas distintas, tais como Arendt (2017) e Paro (2012b).

Arendt (2017), em *A condição humana*, dedica boa parte do segundo capítulo da obra à conceituação das duas esferas. Em linhas gerais, Arendt (2017) compreende a condição humana como processo mais complexo do que as condições de vida dadas ao homem, em sua vivência imediata no mundo. Para a autora, a condição humana apresenta relação com três atividades: o labor, o trabalho e a ação.

A primeira atividade, o labor, diz respeito “[...] ao processo biológico do corpo humano, tem a ver com as necessidades vitais produzidas e introduzidas no processo da vida” (Pinto *et al.*, 2014, p. 1289), e é caracterizada como a mais urgente e incessante das atividades. O trabalho, por sua vez, possibilita a criação de objetos pela via da transformação da natureza, e caracteriza-se pela instrumentalidade ou o uso de ferramentas, o senso de utilidade e o emprego de técnicas. A ação, conforme preconiza a autora, consiste na única atividade que não carece da mediação da matéria, sendo relacionada à condição da pluralidade, através da qual é possível aos homens demonstrarem quem são (Pinto *et al.*, 2014).

Arendt (2017) postula que as três atividades anteriormente definidas se encontram nas três eras por ela tratadas minuciosamente na referida obra, que são antiguidade clássica, período

medieval e modernidade, relacionando a intensidade com que elas ocorriam às esferas pública e privada. Para a autora, tal demarcação coincide, basicamente, com a distinção entre a *polis* (lugar do político) e o *oikos* (lugar da família). Importa, pois, proceder à definição dessas esferas, considerando que elas são conceitos importantes para a compreensão das múltiplas determinações do nosso objeto de estudo.

Arendt (2017) assera que o termo *público*, tido como o mundo comum, remete a dois fenômenos. Primeiramente, implica a premissa de que “[...] tudo o que aparece em público pode ser visto e ouvido por todos e tem a maior divulgação possível” (Arendt, 2017, p. 61). Dessa forma, quando o que se pensa ou o que se sente é divulgado, o privado adquire acesso público. A segunda acepção pauta-se no entendimento de que o termo público remete ao próprio mundo, haja vista que ele é comum a todos, sendo também “[...] diferente do lugar que cada indivíduo ocupa dentro dele” (Santos, 2012, p. 226). Para a filósofa política alemã, “o domínio público, enquanto mundo comum, reúne-nos na companhia uns dos outros e, contudo, evita que caiamos uns sobre os outros, por assim dizer” (Arendt, 2017, p. 65).

Em conformidade com a citação anterior, a autora alerta que a existência da esfera pública carece de permanência:

Só a existência de um domínio público e a subsequente transformação do mundo em uma comunidade de coisas que reúne os homens e estabelece uma relação entre eles dependem inteiramente da permanência. Se o mundo deve conter um espaço público, não pode ser construído apenas para uma geração e planejado somente para os que estão vivos, mas tem que transcender a duração da vida dos homens mortais (Arendt, 2017, p. 67).

Sendo o mundo comum o que o indivíduo adentra ao nascer e deixa para trás quando morre, pode-se inferir que o público possui o sentido do que transcende a vida, referindo-se tanto ao passado quanto ao futuro. Assim, na perspectiva arendtiana, a esfera pública consiste no reino da liberdade, em que eminentemente o homem exerce sua função política.

Por domínio privado, entendido por Arendt (2017) como a esfera que lida com a manutenção da vida, a autora compreende que o termo privado, em si, possui o sentido de privação, de privativo. Para a filósofa, ser privado do real implica em ser privado do essencial da vida, tal como a “[...] possibilidade de ser visto e ouvido por outros” (Santos, 2012, p. 228).

Para Arendt (2017), a privação das relações objetivas do homem com os outros tem conduzido a humanidade ao fenômeno de massa da solidão. Para a autora,

Nas circunstâncias modernas, essa privação de relações “objetivas” com os outros e de uma realidade garantida por intermédio destes últimos tornou-se o fenômeno de massa do desamparo, no qual assumiu sua forma mais extrema

e mais anti-humana. O motivo pelo qual esse fenômeno é tão extremo é que a sociedade de massas não apenas destrói o domínio privado tanto quanto o domínio público; priva ainda os homens não só do seu lugar no mundo, mas também do seu lar privado, no qual outrora eles se sentiam resguardados contra o mundo e onde, de qualquer forma, até os que eram excluídos do mundo podiam encontrar-lhe o substituto no calor do lar e na limitada realidade da vida em família [...] (Arendt, 2017, p. 72).

Há que se considerar, ainda, que para Arendt (2017), de acordo com Santos (2012, p. 228-229), o desaparecimento ou destruição das esferas pública e privada na modernidade implica a premissa de que “[...] toda a discussão sobre o privado transforma-se em discussão sobre a propriedade privada”. Inclusive, a autora alerta para o equívoco de relacionar a propriedade à pobreza e/ou à riqueza, por considerar que elas apresentam caráter plenamente diverso da ideia de propriedade (Santos, 2012). A justificativa para tal alerta é justamente a defesa de que “[...] tanto a propriedade como a riqueza são historicamente de maior relevância para a esfera pública, pois essas eram a condição de admissão do indivíduo à esfera pública e à plena cidadania” (Santos, 2012, p. 229).

A esse respeito, Arendt afirma que

[...] não é realmente exato dizer que a propriedade privada, antes da era moderna, era vista como condição axiomática para admissão ao domínio público; ela era muito mais que isso. A privatividade era como que o outro lado escuro e oculto do domínio público, e como ser político significava atingir a mais alta possibilidade da existência humana, não possuir um lugar privado próprio (como no caso do escravo) significava deixar de ser humano (Arendt, 2017, p. 79).

Discorrendo sobre tal ideia, Santos (2012) pondera que a vida pública, para Arendt (2017), somente se apresentava como possível após o indivíduo atender às suas necessidades existenciais mais urgentes. Então, a posse da propriedade coincidia com o domínio das suas necessidades vitais, permitindo-lhe a transcendência da sua própria existência e o ingresso no mundo comum, ou seja, na esfera pública.

Enxergando que, no contexto da modernidade, verifica-se “[...] a transformação da preocupação individual com a propriedade privada em preocupação pública” (Santos, 2012, p. 230), Arendt (2017) aponta a ascensão do social, esfera que, para a autora, consiste na diluição do público e do privado. Dessa forma,

No momento em que o público torna-se privado e o privado torna-se público, ambas as esferas desaparecem. Arendt lembra que não apenas a extinção da esfera pública é preocupante, mas também a ausência da privatividade, na medida em que a abolição da propriedade privada significa a eliminação do lugar tangível possuído na terra por uma pessoa (Santos, 2012, p. 231).

A esfera social, em outras palavras, ao diluir o público e o privado, além de ser responsável pela supressão da necessidade, também implica a ausência da privacidade, retirando o indivíduo do mundo público comum.

Panoramicamente, entende-se que Arendt (2017) confere centralidade à atividade da *ação*, em contraposição à categoria marxista do *trabalho*, a qual, ontologicamente, Marx considera como fundante e, portanto, central em sua teoria e método (Luckács, 2018). Por conter relevância ontológica, fundamental, é por meio do trabalho que o indivíduo cria o real, a realidade, saltando da mera existência à sociabilidade (Luckács, 2018). Ficou claro, também, que a autora reconhece as desigualdades existentes, mas não se aprofunda nas raízes excludentes que o sistema capitalista imprime à sociedade, e tampouco vislumbra o papel das classes subalternas na luta em prol dos seus interesses.

Em uma conceituação mais alinhada com a leitura que se adota nesta pesquisa, Paro (2012b, p. 86) afirma que “[...] o público é o domínio da universalidade de direitos e deveres de cidadãos, responsáveis diante dos demais cidadãos e da sociedade organizada no Estado democrático”. Ao tecer uma discussão sobre a esfera pública, o referido autor reflete sobre como, no público, a política se configura como o espaço em que os indivíduos convivem e se reconhecem como sujeitos. Paro (2012b) afirma que, em sua atuação, os indivíduos podem produzir a convivência entre sujeitos de duas formas distintas e, portanto, opostas: o autoritarismo, guiado pelo senso comum e confuso com a própria ideia de política; e o diálogo, traduzido pela vivência democrática em si.

Sendo o conceito de público diretamente relacionado ao caráter universal dos direitos e deveres dos indivíduos organizados pelo/no Estado democrático, é à atuação política democrática que devemos nos referir sempre que falarmos sobre a natureza pública dos direitos e dos deveres (Paro, 2012b). De acordo com o autor, é possível afirmar que “[...] o Estado será tanto mais público quanto mais democrático ele for, da mesma forma que a democracia não pode nunca perder de vista sua articulação necessária ao bem comum (público, universal).” (Paro, 2012b, p. 87).

Com relação ao privado, trata-se do

[...] âmbito da particularidade de indivíduos e grupos com seus interesses e idiosincrasias e também supõe direitos e deveres protegidos pelo Estado. Todo cidadão precisa ter a garantia de uma vida privada, com ideias, crenças, atos e decisões que não são públicas, nem passíveis de monitoramento por parte do Estado, fazendo parte apenas de seu círculo privado de relações. Pode-se dizer então que, no domínio privado, prevalecem as relações “pessoais”, aquelas que dizem respeito às características particulares, idiosincráticas, de cada pessoa ou grupo (Paro, 2012b, p. 88).

Paro (2012b), após definir separadamente as esferas pública e privada, discorre sobre a relação estreita existente entre elas, reconhecendo que é comum verificar um entendimento confuso sobre tais conceitos. O autor alerta sobre as fronteiras que as separam, com o intuito de afastar as interferências indesejáveis que possam ocorrer de uma na outra. Paro (2012b, p. 89) é enfático ao afirmar que, em uma “[...] democracia, o público e o privado, como instâncias mutuamente determinantes, devem coexistir de modo que um não cerceie a liberdade do outro[...]”.

Sabe-se que a educação, como construto humano, é necessária ao desenvolvimento social, sendo também entendida como um direito público, devendo, portanto, ser pautada em princípios públicos, o que nem sempre ocorre, dadas as contradições que se verificam no país, ocasionadas pela direção neoliberal que as políticas públicas educacionais têm adquirido no real. No cenário brasileiro, o público e o privado, como espaços em que a política se processa, têm disputado a educação brasileira, o que é discutido na próxima subseção.

4.2 O PÚBLICO E O PRIVADO: DISPUTAS PELA EDUCAÇÃO PÚBLICA

Na segunda seção deste trabalho, versou-se sobre a Reforma do Estado Brasileiro de 1990, tida como marco da introdução da gestão gerencial no país. O Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE), elaborado em decorrência do referido processo reformista, foi ferrenhamente defendido pelo Ministro da Reforma Administrativa, Luiz Carlos Bresser-Pereira, que sob o aparelhamento do estado, encarregou-se de encabeçar um processo de severas alterações na gestão pública brasileira.

Sob o ideário da reforma, difundia-se o argumento de que o setor privado, por conter um padrão norteado por pressupostos como a eficiência e a qualidade, deveria ser o modelo a ser seguido pela esfera pública. Assim, o Plano citado no parágrafo anterior exerceu papel norteador na reorganização do Estado brasileiro, assim como do marco regulador dela decorrente (Adrião; Pinheiro, 2012).

Adrião e Pinheiro (2012) afirmam que, no primeiro mandato de FHC, buscava-se garantir um equilíbrio entre o capital nacional e o estrangeiro, mesmo em coexistência com elementos do Estado desenvolvimentista. As reformas, contudo, detém seu aparato legal fincado em raízes mais longínquas, tais como o fim da Ditadura Militar no país, através da promulgação da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), instrumento legal que, mesmo marcando o processo de redemocratização do país, manteve formas de ligação entre o Estado e o Mercado.

As autoras elucidam que as reformas implementadas no Estado brasileiro, nos dois mandatos de FHC, trazem consigo essa marca, de não se basearem “[...] exclusivamente na adoção do mercado como paradigma único e na transferência da esfera pública para o setor privado por meio da privatização pura e simples” (Adrião; Pinheiro, 2012, p. 57), como é possível identificar nas experiências reformistas implementadas em outros países.

Reforçando a afirmativa anterior, acrescentam que:

[...] as iniciativas de reforma no Brasil assentam-se na perspectiva da “boa governança”, cujo relevo encontra-se em documentos de agências internacionais, especialmente do Banco Mundial e se pauta, grosso modo, numa certa revisão das orientações anteriores de cunho liberalizante e na percepção da necessária presença do Estado como agente indutor do desenvolvimento e da equidade (Adrião; Pinheiro, 2012, p. 57).

Ao fazerem tal afirmação, as autoras revelam que as orientações da reforma ocorrida em 1990 buscaram fazer a adequação da racionalidade econômica às tomadas de decisões da esfera pública, o que significa que somente introduzindo mecanismos da gestão tipicamente privada é que o Estado aumentaria a sua eficiência (Adrião; Pinheiro, 2012).

Essa perspectiva é considerada por Peroni e Caetano (2015, p. 339) como *salvacionista*, no sentido de atribuir ao setor privado a incumbência de “[...] garantir a qualidade da educação pública [...]”. Para as autoras, isso reforça a ideia equivocada de que não é o capitalismo que vivencia um processo de crise, mas o Estado; argumento que naturaliza a participação e, mais que isso, a interferência incisiva do privado no público.

Em se tratando de áreas como a saúde, a assistência social e a educação, tidas como as mais afetadas pelas reformas, a estratégia para essa interferência costuma reunir três elementos básicos: a introdução de dispositivos de competitividade na gestão pública, tais como as premiações e os ranqueamentos; a conversão de entidades/instituições estatais em uma espécie de instituição privada sem geração de lucros, financiada pelo poder público, mas gerida pelo privado; e a transferência da oferta de um dado serviço estatal, em geral financiado pelo aparelho do Estado, para o setor privado sem fins lucrativos (Adrião; Pinheiro, 2012).

Peroni e Caetano (2015) compreendem que a mercadificação da educação pública não consiste em processo abstrato, mas concretizado pelas pessoas, nas arenas políticas em que as disputas ocorrem. Assim, os sujeitos, individuais e coletivos, organizados em redes, trazem consigo projetos de classes ou frações de classes sociais.

Paro (2012b), versando sobre o sequestro do público e a consequente degradação do pedagógico, discute a falácia geralmente difundida, quando se trata do debate sobre o direito à educação, de que tal direito consiste na garantia da transmissão sistemática de informações

acadêmicas pela escola, alertando que esse entendimento é falho no que diz respeito à sua forma e ao seu conteúdo. O autor aponta que o direito à educação não deve se restringir ao acesso a fragmentos de saberes, geralmente organizados nas disciplinas do currículo escolar, e tampouco as políticas educacionais devem se pautar no entendimento do senso comum, segundo o qual o conhecimento é transmitido linearmente do educador ao educando. Ao se pautar em um ensino baseado nessa ideia, o processo educativo mostra-se falseado, reificado.

Conforme o pensamento de Paro (2012b), o processo pedagógico deve ser entendido como ação política por excelência, haja vista que ele consiste na convivência entre sujeitos, que são educadores e educandos, situados em uma relação que busca êxito através do processo de ensino-aprendizagem. Na concepção de Paro (2012b, p. 92), na relação entre tais sujeitos, “[...] os meios não podem contrariar os fins, o objeto de trabalho pedagógico não pode ser um mero objeto, mas um sujeito, mesma condição esperada do produto que se propõe realizar”.

De acordo com o que o autor pontua, os formuladores das políticas públicas têm ignorado justamente a premissa de que o campo pedagógico apresenta caráter político e, dessa forma, as políticas educacionais revelam-se na concretude das relações sociais alheias às especificidades do trabalho pedagógico (Paro, 2012b). Discorrendo sobre a amplitude dessa afirmação, o autor elenca o caráter político de envolvimento dos profissionais da educação com seu fazer, sua produção; a ação complexa da escola e dos seus educadores; e as condições técnicas e políticas que devem consubstanciar o trabalho da instituição escolar.

A ausência das condições técnicas e políticas no trabalho dos profissionais da educação, incluindo professores, gestores (que não deixam de ser professores) e demais envolvidos com os sistemas escolares e educacionais é, assim, um dos aspectos mais reveladores do sequestro do caráter público da escola e da degradação do trabalho pedagógico, que gera empobrecimento da ação pedagógica e outras consequências nefastas para os sujeitos e as instituições educativas (Paro, 2012b).

Uma política educacional pautada nos pressupostos sobre os quais discutimos, resultante de uma conjuntura favorável à formação de consensos em torno da presença do privado na gerência do público, foi o terreno propício para a criação de um movimento que se encarregou/encarrega justamente de zelar por um projeto de nação e educação neoliberal: o Movimento Todos pela Educação (TPE). O movimento tem suas bases alicerçadas sobretudo na conjuntura em que ocorreram as reformas do país, iniciadas na década de 1990, já abordadas na seção 2 e ao início desta seção.

Justifica-se que a atenção conferida ao TPE nesta tese deve-se à centralidade que ele construiu na política educacional do estado do Ceará, especialmente no que se refere à sua

influência e articulação com as entidades que são proponentes das políticas correlatas ao Diretor de Turma, as quais ampliam seu conteúdo gerencial. Nas páginas eletrônicas de tais entidades, o TPE figura com destaque, o que demarca a capilaridade da sua atuação.

Para falar sobre o TPE, que é o movimento mais expressivo e demonstrativo das disputas entre o privado e o público pela educação brasileira em nossa história mais recente, recorre-se ao conteúdo do seu portal eletrônico, bem como a obras de autores que o estudaram, compreendendo-o como manifestação estratégica de interferência na educação pública do país. Essa manifestação é fortemente atrelada ao desenvolvimento do capital global, pela via da adaptação da Educação Básica, principalmente, aos ditames de entidades empresariais, conglomerados e organismos internacionais influentes.

O TPE é uma organização da sociedade civil, tem sua criação datada de 2006, e reúne “[...] empresários, jornalistas, pesquisadores, e pessoas da sociedade civil em geral” (Ségala, 2018, p. 19). Na página inicial do portal do TPE, na aba *Quem somos*, consta a autodefinição do movimento:

Somos uma organização da sociedade civil com um único objetivo: mudar para valer a qualidade da Educação Básica no Brasil. Sem fins lucrativos, não governamental e sem ligação com partidos políticos, somos financiados por recursos privados, não recebendo nenhum tipo de verba pública. Isso nos garante a independência necessária para desafiar o que precisa ser desafiado, mudar o que precisa ser mudado (Todos pela Educação, s.d., *on-line*).

Ainda, no portal, é possível ler, com bastante destaque e atrelado à autodefinição anterior, que o movimento se descreve através de adjetivos como independente, plural e decisivo. Nos relatórios lidos e referendados neste trabalho, vê-se que ele reúne representantes de diversos segmentos da sociedade, envolvendo gestores públicos; representantes de diferentes sujeitos das comunidades escolares, tais como educadores, educandos, pais e/ou outros responsáveis; pesquisadores de campos do conhecimento variados, profissionais da imprensa, empresários e organizações sociais que compõem o Terceiro Setor.

Desde seu surgimento, o TPE vale-se de um discurso que se pauta nas ideias de participação social e responsabilidade social, engendrando valores da classe empresarial, calcados na forte influência da gestão gerencialista e no papel das metas, tendo em vista a melhoria da qualidade da educação. Para tanto, o movimento adota de estratégias, tais como projetos, documentos e intervenções na mídia e nos processos educacionais (Ségala, 2018).

No *Relatório de Atividades 2006-2009*, do Todos pela Educação (Todos pela Educação, 2009), disponível no portal da organização, o movimento iniciou sua atuação a partir da mobilização de variados setores da sociedade, apostando na difusão de 5 metas que deveriam

ser alcançadas pelo Brasil até o ano de 2022, período em que foi comemorado o bicentenário da independência. No documento, é enfatizado que as metas são mensuráveis e verificáveis, não se limitando a ser uma carta de intenções. Trata-se da explicitação da cultura de metas, pela organização, a qual já pretendia, textualmente e na prática, contar com a adesão de gestores públicos das três esferas de governo (Todos pela Educação, 2009). As metas estipuladas foram as seguintes:

Meta 1: Toda criança e jovem de 4 a 17 anos na escola. Meta 2: Toda criança plenamente alfabetizada até os 8 anos. Meta 3: Todo aluno com aprendizado adequado ao seu ano. Meta 4: Todo jovem com Ensino Médio concluído até os 19 anos. Meta 5: Investimento em Educação ampliado e bem gerido (Todos pela Educação, 2009, p. 9).

Anteriormente à instituição das 5 metas contidas na citação, mais precisamente em 2008, o movimento criou e publicou um documento intitulado *De Olho nas Metas*, convidando a imprensa para um evento de lançamento cuja intenção era convencer a população brasileira e influenciar o governo. Para tanto, buscou ampliar as adesões de distintos setores da sociedade, contando com o poder de massificação dos meios de comunicação, já que eles consistem em formas eficazes de convencimento e aceitação aos seus projetos e às suas ações (Todos pela Educação, 2008).

Além das 5 metas, no ano de 2010, o movimento aderiu a 5 bandeiras, as quais julgou urgentes e necessárias para o alcance de resultados de maior impacto para a melhoria da qualidade da educação brasileira:

Bandeira 1: Melhoria da formação e carreira do professor. Bandeira 2: Definição dos direitos de aprendizagem. Bandeira 3: Uso pedagógico das avaliações. Bandeira 4: Ampliação da oferta de Educação integral. Bandeira 5: Aperfeiçoamento da governança e gestão (Todos pela Educação, 2014, p. 3).

Por considerar que o alcance de metas e a tão enfática mudança na educação exige o engajamento de todos, o TPE também elencou, atreladas às 5 metas e às 5 bandeiras, 5 atitudes basilares do movimento, a saber:

Atitude 1: Valorizar os professores, a aprendizagem e o conhecimento. Atitude 2: Promover as habilidades importantes para a vida e para a escola. Atitude 3: Colocar a Educação escolar no dia a dia. Atitude 4: Apoiar o projeto de vida e o protagonismo dos alunos. Atitude 5: Ampliar o repertório cultural e esportivo das crianças e dos jovens (Todos pela Educação, 2014, p. 3).

Com tal sistemática de visão, o TPE mostra-se empenhado na consecução dos seus objetivos e deixa claro, às linhas do *Relatório de Atividades 2014* (Todos pela Educação, 2014),

que a oferta de uma educação de qualidade requer que tal demanda ultrapasse o status de importante para urgente.

De acordo com Caetano e Peroni (2022), para compreender o TPE, é imprescindível estudar as relações entre os sujeitos individuais e coletivos que atuam em seu interior, haja vista que o TPE estabelece parcerias com o empresariado nacional, bem como com instituições e organismos internacionais.

Ségala (2018) considera que tais sujeitos, que são os idealizadores e os articuladores do Todos pela Educação, atuam como intelectuais orgânicos do capital, uma vez que agem de maneira comprometida com a produção de consensos. Na verdade, são intelectuais orgânicos coletivos que exercem forte interferência na concepção e execução de políticas educacionais, estabelecem parcerias que incidem diretamente no saber-fazer pedagógico e arregimentam influências que conseguem, ainda, o feito de trazerem profissionais de várias áreas do mundo corporativo e empresarial, sem qualquer vinculação, à discussão e ação sobre a educação. Quando atuam na educação, assumem projetos e ações determinantes, bem como poder decisório no conteúdo das políticas educacionais.

Como consta no portal do TPE, sua estrutura organizacional é formada por: Presidência Executiva, Conselho Deliberativo, Conselho Consultivo, Conselho Fiscal, Conselho de Fundadores, associados efetivos e associados fundadores. A equipe executiva é composta por especialistas e colaboradores, organizados nos setores: Gente e Diversidades, Administrativo e Financeiro, Diretoria de Políticas Públicas, Diretoria de Mobilização e Relações Institucionais e Consultoria Institucional (Todos pela Educação, 2024). Registre-se que o alto padrão de organização se assemelha demasiadamente à organização de empresas altamente especializadas.

Martins (2013), sobre a composição da governança do TPE, assera que os empresários dirigentes são intelectuais orgânicos, notadamente ligados à classe dominante, destacando nomes como Jorge Gerdau Johannpeter, Milu Villela e Viviane Senna, que ultrapassando a atuação na esfera econômica, também agem em prol da reprodução do modelo social vigente e, portanto, hegemônico.

De acordo com Ségala (2018), além de entender a presença dos intelectuais orgânicos dentro do TPE, é válido também recorrer a Gramsci (2017), que cunhou o conceito de intelectual coletivo. Para além da junção de intelectuais, a ideia de intelectual coletivo abarca os grupos que, em busca da hegemonia, manifestam a construção de “[...] espaços de correlação de forças [...]” (Ségala, 2018, p. 41). Tais intelectuais trazem consigo as ideologias mais orgânicas e, portanto, mais fortemente atreladas à classe à qual pertencem. O intelectual

coletivo é o intelectual como um organismo, que compreende o que é o partido, em sua acepção mais ampla, ou seja, um pensador coletivo (Gramsci, 2017).

Para Ségala (2018, p. 41),

Os intelectuais presentes no TPE: os orgânicos e coletivos expressam a vontade dos grupos dominantes na educação [...] Esses intelectuais se juntam ao tipo coletivo: no caso mais específico as entidades que são representadas no TPE: Undime, Consed, Fiesp, Febraban, Fundação Lemann, Fundação Itaú, Fundação Bradesco e aos internacionais, como o Banco Mundial e a Unesco. Juntam-se ainda a outras entidades que se constituem intelectuais coletivos, pois produzem ideias e consensos ao redor da educação agregando seguidores, mobilizando políticas e reformas no campo educacional.

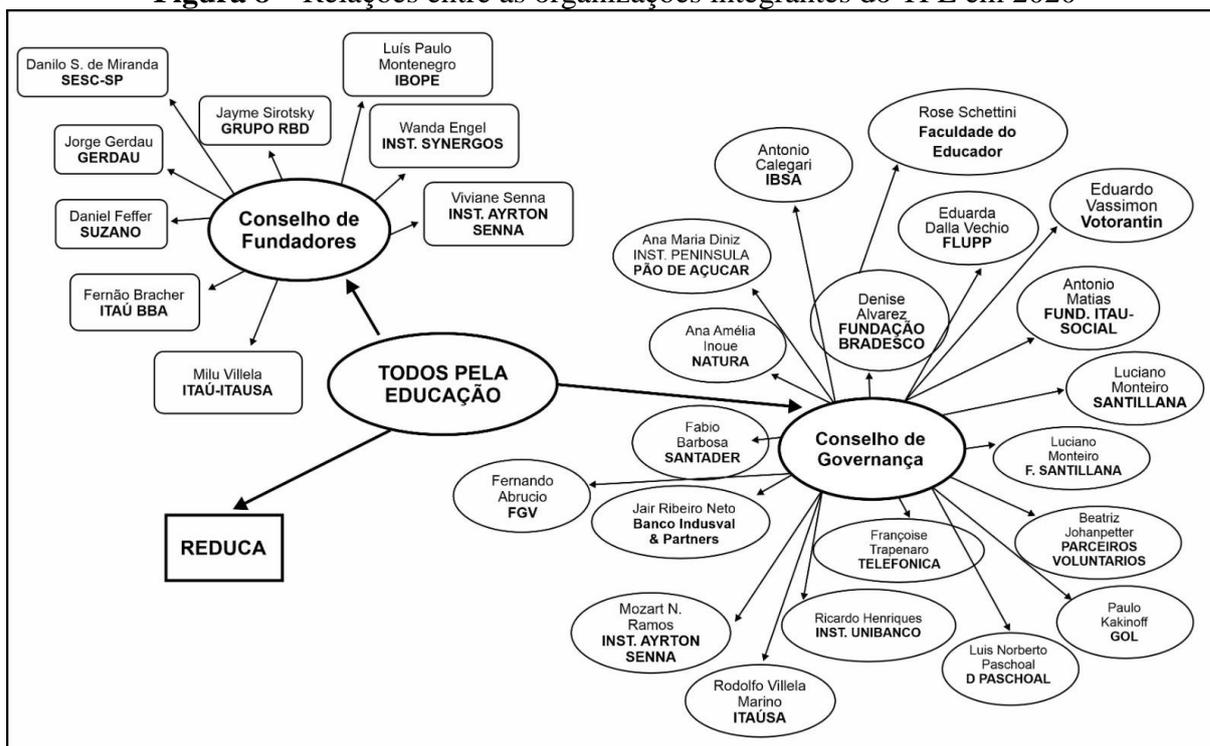
Ao mencionar a amplitude da atuação de um movimento como o Todos pela Educação, é importante atentar-se à clareza e às intencionalidades que tal organização social apresenta, o que se verifica nos próprios documentos que o movimento lança amplamente em seu portal. De acordo com o próprio TPE,

O Todos Pela Educação não é um projeto de uma organização específica, mas sim um *projeto de Nação*. É uma união de esforços, em que cada cidadão ou instituição é *corresponsável* e se *mobiliza*, em sua área de atuação, para *efetivar* o direito à uma educação pública de qualidade (Todos pela Educação, 2009, p. 9, grifos nossos).

Os grifos sinalizam justamente os pontos de atenção para os quais nosso olhar deve focar: para perseguir um *projeto de nação*, a educação, como política pública que notadamente repercute na vida dos indivíduos, é vista pelo setor privado como esfera estratégica. Dessa forma, a visão de *corresponsabilização* é tida como determinante para a *mobilização* dos entes privados, o que só acontece mediante a transformação do conteúdo ideológico e do *modus operandi* empresarial em modelo a ser seguido pela esfera pública. É a produção de consenso agindo em favor dos interesses das classes dirigentes.

O TPE, articuladamente, estabelece parcerias com uma diversidade de entidades do Terceiro Setor, expandindo seu alcance e capilaridade, tal como se verifica na Figura 8, na próxima página.

Figura 8 – Relações entre as organizações integrantes do TPE em 2020



Fonte: Todos pela Educação, esquema organizado por Caetano (2020) *apud* Caetano e Peroni (2022, p. 10).

Na Figura 8, é observável um retângulo com a inscrição *REDUCA*, articulado à elipse na qual se encontra o Todos Pela Educação. Essa relação tem a ver com a articulação que o TPE estabeleceu e mantém firme com a Rede Latino-Americana de Organizações da Sociedade Civil para a Educação (*REDUCA*), que representa a ação estratégica empreendida por empresários oriundos dos países da América Latina e Caribe, em prol da definição e controle de conteúdos, métodos e objetivos da educação da classe trabalhadora (Martins, 2019b).

De acordo com o que Martins (2019a, 2019b) define, a *REDUCA* é composta por variadas associações de viés político da nova direita, que buscam conciliar a educação pública ao capital, em favor dos interesses hegemônicos da burguesia. Para Martins (2019b, p. 42), a *REDUCA* deve ser entendida como uma *rede de redes*, haja vista que congrega entidades que atuam nos países em que nascem, de forma conectada à atuação internacional, ocorrida nos demais países que a integram.

Lançada no ano de 2011, em Brasília, com o apoio do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), a *REDUCA* surgiu com o objetivo de “promover a garantia do direito a uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade na América Latina” (Reduca, 2011, s/p *apud* Martins, 2019a, p. 37).

Segundo Martins (2019a, p. 37),

A REDUCA reúne organizações declaradamente empresariais, coalizões entre grupos empresariais, seus institutos e fundações, governos, terceiro setor e *think tanks*. [...] Homens de negócios, atores políticos e econômicos percebem a educação e o conhecimento como ‘ativos’ com potencial para promover ou dificultar o incremento da competitividade internacional.

A REDUCA é composta por 15 organizações/entidades de países da América Latina e Caribe, a saber: Proyecto EducAR 2050 (Argentina), Todos pela Educação (Brasil), Fundación Educación 2020 (Chile), Fundación Empresarios por la Educación (Colômbia), Fund. Empr. para el Desarrollo Educativo – Fepade (El Salvador), Grupo FARO (Equador), Empresarios por la Educación (Guatemala), Fund. Educativa Maduro Andreu – Ferema (Honduras), Mexicanos Primero (México), Eduquemos/Empresarios por la Educación (Nicarágua), Unidos por la Educación/FUDESPA (Panamá), Juntos por la Educación (Paraguai), Asociación Empresarios por la Educación (Peru), EDUCA (República Dominicana) e ReachingU (Uruguai) (Martins, 2019a).

É relevante assinalar que, além de participarem da mesma rede, os movimentos que fazem parte da REDUCA apresentam características semelhantes, tais como:

1) uma *organização administrativa* muito *similar* (assembleia geral que reúne os sócios, uma junta diretiva, um conselho superior, um conselho assessor, além de comitês para assuntos específicos); 2) Produção de *agendas de longo prazo* [...]; 3) Apoio às *Parcerias Público-Privadas*; 4) Valorização de programas de inserção do *trabalho voluntário em políticas de garantia do direito à educação*; 5) Demarcam sua separação com o governo e com o mercado, definindo-se como parte de um “Terceiro setor” ou de uma “Sociedade Civil” que é a expressão da cidadania, enunciam uma origem “*apartidária*”; 6) *Trabalho estreito com a imprensa*, incluindo entre seus associados grandes empresas de comunicação (como por exemplo no Brasil em relação as empresas do grupo Roberto Marinho e no México, onde a Televisa é um dos associados do movimento “Mexicanos Primeiro”) ; 7) Assumem *estatuto de especialistas* (“Think Thanks”), apresentando-se como especialistas nas reformas educacionais em seus países (Lamosa, 2017, p. 7, grifos nossos).

Dentre as organizações que compõem a REDUCA, é considerável o destaque assumido pelo TPE na rede, o que é explicado “[...] devido ao seu êxito na política brasileira [...]” (Martins, 2019b, p. 46). A mesma autora acrescenta que o movimento, desde seu surgimento, possui vasta projeção em âmbito internacional (Martins, 2019b). Dessa maneira, a presença do TPE na tomada de decisões e na materialidade das políticas educacionais brasileiras é constatável.

Um exemplo concreto que demonstra o poder de influência do TPE na tomada de decisões, concernente ao conteúdo e à forma das políticas educacionais brasileiras, pode ser

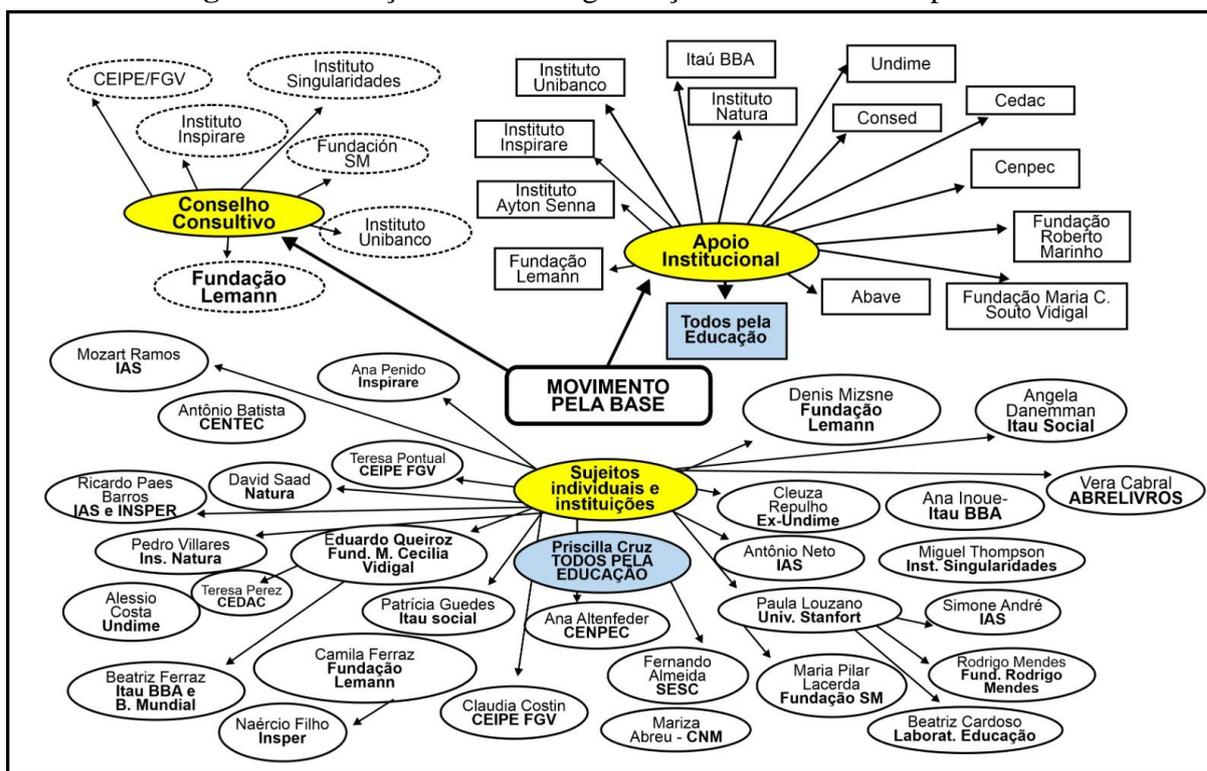
ilustrado pelas discussões antecedentes à homologação da BNCC, haja vista que o TPE participou do Movimento pela Base Nacional Curricular (MPBNC). Ressalte-se que tal feito não consiste em mera participação, mas a própria composição do MPBNC conta com a maioria dos membros e apoiadores do TPE (Caetano; Peroni, 2022).

O MPBNC, conforme apresentação que consta em seu portal eletrônico, define-se como “uma rede não governamental e apartidária de pessoas e instituições que, desde 2013, se dedica a apoiar e monitorar a construção e a implementação de qualidade da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e do Novo Ensino Médio” (Movimento pela Base, 2024, *on-line*). Seu surgimento ocorreu em um seminário internacional organizado por duas instituições: o Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (CONSED) e a Fundação Lemann. Tal evento contou com a participação de outras instituições, como

[...] a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), o Conselho Nacional de Educação (CNE), o Conselho Estadual de Educação de São Paulo (CEE-SP), a Comissão de Educação da Câmara dos Deputados e o Movimento Todos pela Educação (Caetano; Peroni, 2022, p. 11).

De acordo com o que as autoras referenciadas na citação anterior ponderam, foi evidente para os participantes do evento que a criação da BNCC serviria como uma “[...] espinha dorsal para os direitos de aprendizagem de cada aluno, a formação de professores, os recursos didáticos e as avaliações externas” (Caetano; Peroni, 2022, p. 11).

Caetano e Peroni (2022) chamam a atenção, ainda, para o fato de que, no MPBNC, os sujeitos (individuais e coletivos) movimentaram-se bastante, através da alternância de funções, saída de membros e incorporação de novos sujeitos à sua estrutura. Em 2023, o MPBNC apresentava a seguinte estrutura de governança: Conselho Consultivo, Conselho Fiscal, Conselho Deliberativo e doadores (Movimento pela Base, 2024). Em sua página eletrônica, consta uma extensa lista de entidades parceiras e pessoas físicas (empresários[as]) que apoiam as defesas do movimento. A Figura 9, na página seguinte, permite a visualização das organizações do Movimento pela Base.

Figura 9 – Relações entre as organizações do Movimento pela Base

Fonte: Movimento pela Base, esquema organizado por Caetano (2020) *apud* Caetano; Peroni (2022, p. 12).

A apreciação à Figura 9 mostra que algumas organizações do Terceiro Setor apresentam protagonismo no Movimento pela Base. As mais conhecidas são: Fundação Lemann, Instituto Ayton Senna, Instituto Unibanco, Fundação Roberto Marinho e Fundação Santillana. As mesmas instituições fazem parte do Todos pela Educação. Vale salientar que, conforme Caetano e Peroni (2022), chama a atenção o fato de que os sujeitos individuais de tal movimento oscilam suas presenças no Estado e no Mercado, estando ora atuando em cargos públicos de destaque, ora se dedicando exclusivamente ao mundo empresarial.

Martins (2013), lendo a participação dos membros do TPE em instituições de naturezas distintas, tais como entidades representativas de interesses de classe, associações de cunho mercantil-filantrópico, organismos internacionais, e mesmo com o Estado, o que também se aplica aos membros do Movimento pela Base, considera que eles arregimentam às redes das quais participam características como “[...] capilaridade, legitimação, e uma circulação e compartilhamento de suas ideias e ideais, como a defesa da filantropia, voluntariado, responsabilidade social empresarial, colaboração e corresponsabilidade [...]” (Martins, 2013, p. 54).

Sabe-se que o discurso da filantropia, repetidamente utilizado pelas iniciativas empresariais, apresenta-se de maneira bastante veemente e difusa. Com base em Fontes (2020), considera-se que o vocábulo filantropia, mesmo sendo usual em tais contextos, mascara as

intencionalidades e relações envolvidas em tais processos, sobretudo retirando de primeiro plano as relações que os doadores, ou melhor, filantropos, estabelecem “[...] com as diversas instâncias de poder, os recursos públicos com os quais se nutrem e, finalmente, porque tal termo enfatiza a atuação contemporânea das entidades como se fossem apenas “sem fins lucrativos [...]” (Fontes, 2020, p. 19). A autora debate justamente a existência de uma variedade de entidades sem fins lucrativos que atuam diretamente comprometidas com a defesa dos ideais empresariais, corporativos. Fontes (2020) é enfática ao afirmar, assim, que não existe capitalismo filantrópico, e a falácia de usar e difundir tal ideia consiste em ação que emperra a visão, impedindo que as disputas políticas ocorridas na educação sejam enxergadas e suficientemente combatidas.

Apreciando os relatórios do TPE disponibilizados no portal da instituição, é possível comprovar a presença decisiva que o movimento conquistou na definição dos rumos da educação brasileira. Com atenção especificamente ao último relatório postado, o referente ao ano de 2022, vê-se, no item *Na pauta do governo, do congresso e da sociedade*, a prestação de contas da participação do movimento em pautas extremamente relevantes no âmbito das políticas educacionais, tais como os efeitos da educação no contexto pós-pandêmico, avanço do ensino a distância na formação inicial de professores, monitoramento do orçamento da educação brasileira, aprovação do Sistema Nacional de Educação no Senado, preocupação com o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e com o IDEB, *homeschooling*, dentre outras, demonstra o envolvimento do TPE na definição das políticas elencadas (Todos pela Educação, 2022).

Dessa forma, não se deve minimizar os efeitos da atuação do privado na esfera pública, pois o que se vê, na realidade brasileira, é que tal processo tem se intensificado com o passar dos anos. Esse processo é denominado *privatização da educação básica*, e tem sido amplamente estudado no país, o que é tratado na próxima subseção.

4.3 A PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E SUAS FACETAS

O processo de privatização da Educação Básica no Brasil pode ser traduzido a partir de variadas estratégias, o que faz dele complexo e permeado por tensões políticas e disputas travadas pelos atores sociais que o envolvem. São muitos os autores e as autoras que se debruçam sobre esse fenômeno que, conforme nossa leitura, apresenta-se multifacetado. Tais estratégias estão, sob o olhar de Adrião (2022), ligadas à ampliação dos mercados, bem como à desregulação da esfera econômica imposta pela globalização ou mundialização do capital.

É sabido que, dada a íntima “[...] relação existente entre a financeirização e a globalização da economia capitalista e a ampliação e diversificação dos processos de privatização da educação [...]” (Adrião, 2022, p. 64), a instância da educação tem sido atribuída a concepção de um serviço ou mesmo uma mercadoria.

Adrião (2022), versando sobre essa visão, recorre a um documento datado do ano de 2005, no qual o então Ministro de Estado da Educação, Tarso Genro, ao participar do *Debate sobre a inclusão da educação no Acordo Geral de Serviços (GATS)*²⁶, no âmbito da *oferta melhorada brasileira de serviços*, evento ocorrido na Comissão de Educação da Câmara dos Deputados, enfatiza que a educação já estava arrolada como uma categoria de serviços negociados pelo GATS, estando sujeita à liberalização de ordem comercial. Na referida audiência pública, Genro (2005) destacou a criação de um mercado da educação. Com tal exemplo, a autora mostra como não é recente a divulgação da imersão do privado na esfera pública, especialmente na Educação Básica, e mais que isso, o quão tal interferência permeia as intencionalidades dos atores que fazem parte do seletivo grupo que concebe e implementa as políticas públicas.

Em um denso texto, Adrião (2022, p. 65) enfatiza que, desde o ano de 2005, tem se debruçado sobre “[...] as dimensões da educação básica sobre as quais incidem os mecanismos de privatização [...]”. Para tanto, a autora empreendeu pesquisas empíricas e promoveu diálogos com a literatura. Por bastante tempo, utilizou a expressão *parceria público-privada*, na tentativa de contemplar as relações entre o governamental, ou seja, o público, e a esfera privada. Seu “amadurecimento teórico e político” (Mori, 2023, p. 2), expresso no avanço dos estudos que promoveu na ambiência universitária em diálogo com a Educação Básica, foi determinante para favorecer a análise da privatização da educação como processo complexificado, o que auxiliou o entendimento de que a expressão *parceria público-privada* ou *público-privado*, por ser genérica,

[...] no atual contexto, mais serve para acobertar o processo histórico em análise do que para lhe explicar em sua real expressão. Isso porque não se trata de uma relação colaborativa entre setores que atuam horizontalmente, como à primeira vista as expressões “relações público-privadas” ou “parcerias público-privada/os” podem indicar (Adrião, 2022, p. 66).

A autora ressalta que, além das expressões destacadas não darem conta do que os processos de privatização significam e acarretam, também não se deve confundir a privatização da Educação Básica em si com as formas específicas de privatização propostas pelo BM, “[...]”

²⁶ Sigla inglesa, designada originalmente como: *General Agreement on Trade in Services (GATS)*. É um tratado da Organização Mundial do Comércio (OMC), em vigor desde 1995, que visa à criação de um sistema de regras internacionais para o comércio de serviços (União Europeia, s/d).

reguladas pela Lei nº 9.790/1999 ou pelas modalidades de Concessão Patrocinada e Concessão Administrativa, ambas regulamentadas pela Lei Federal nº 11.079 de 30/12/04” (Adrião, 2022, p. 66). A Lei nº 9.790/1999, de 23 de março de 1999, conhecida como a Lei do Terceiro Setor, “dispõe sobre a qualificação de pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público, institui o Termo de Parceria, e dá outras providências” (Brasil, 1999). A Lei nº 11.079/2004, de 30 de dezembro de 2004, por sua vez, institui normas para os procedimentos de licitação e contratação de parceria público-privada no contexto da administração pública (Brasil, 2004).

A privatização da Educação Básica, assim, abrange

[...] processos sim, pelos quais a educação pública brasileira se subordina a setores privados - corporações, terceiro setor, igrejas, famílias etc.- explicitamente por meio da transferência de responsabilidades do Estado ou da flexibilização de regulamentações para atuação daqueles setores. (BELFIELD; LEVIN, 2004). Nesses termos, a privatização é processo mais amplamente entendido que quando limitado ao sentido dos processos de mercantilização (Adrião, 2022, p. 66-67).

Para Adrião (2022), portanto, o termo *privatização* capta melhor o movimento que o setor privado tem empreendido em direcionar seus interesses para o setor educacional público, em especial para a Educação Básica. Enfatizadamente, a Educação Básica pública tem se apresentado de forma subordinada aos interesses privados, sejam eles lucrativos ou não.

O Terceiro Setor, mencionado na citação acima, nesse âmbito, adquire centralidade na definição e condução dos processos de privatização da Educação Básica. Conforme Adrião e Pinheiro (2012), o Terceiro Setor consiste na organização formal da sociedade civil em instituições diversas, associações, fundações, comunidades religiosas ou ligadas a outras instâncias, contemplando também a atuação de grupos informais. Refere-se a ações políticas de iniciativa da população que, constatando a inércia ou desobrigação do Estado na garantia dos direitos sociais, decide e age em prol de causas sociais.

Adrião (2022) afirma que é contraditório que o Estado, ciente do seu dever legal de garantir a educação escolar às pessoas com 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade (Brasil, 1996), transfira total ou parcialmente essa tarefa para o setor privado, dado o fato de que muitas das entidades que compõem o Terceiro Setor são identificadas como *braços sociais* de conglomerados ou grupos empresariais, empresas, fundos de investimentos, organizações não governamentais, dentre outros atores (Silva; Souza, 2009 *apud* Adrião, 2022).

Destaque-se que as instituições do Terceiro Setor têm diversificado a forma como atuam na indução das políticas educacionais, ao se organizarem em redes de *advocacy*²⁷, a exemplo do Movimento Todos pela Educação, no Brasil, e das demais redes existentes nos outros países da América Latina e Caribe que compõem a REDUCA. Através da organização na forma de *advocacy*, os segmentos privados

[...] ao mesmo tempo em que disputam, junto aos diferentes âmbitos e esferas de governo, a condução e os recursos para as políticas a serem implantadas, participam de instâncias de governo ou do exercício de cargos governamentais, influenciando direta ou indiretamente a tomada de posição (Adrião, 2022, p. 68).

Adrião (2022), considerando a diversidade dos grupos privados que atuam como mantenedores de determinadas políticas e parceiros de outras, bem como a abrangência de seus interesses, afirma que o processo de privatização da Educação Básica não é uniforme. Pelo contrário, é multifacetado e, como tal, é situado historicamente, sendo articulado à conjuntura nacional e global que direciona a educação para a esfera dos negócios. A contradição principal que reside nesse processo é a de que se mantém subsídio público à Educação Básica, mas é verificável a transferência de parcelas dos mesmos recursos financeiros para o setor privado. Na perspectiva de Adrião (2017), isso representa a transformação da esfera pública em campo fértil para o desenvolvimento dos seus negócios, um imperativo estratégico e, portanto, bastante eficaz.

Há que se destacar, também, que na contramão das entidades do Terceiro Setor alinhadas com o segmento empresarial, o cenário de disputas conta com a atuação contra-hegemônica de entidades acadêmicas e sindicais. Com relação às primeiras, podem ser relacionadas a ANPAE, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) e a Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação (FINEDUCA). No que se refere às entidades sindicais, estão a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) e a Confederação Nacional dos

²⁷ Expressão em inglês, muito recorrente nos Estados Unidos da América (EUA). No Brasil, tem sido incorporada à divulgação dos trabalhos e da influência do setor privado. Trata-se de um posicionamento político concernente ao investimento social privado, o qual incide sobre reformas nas leis, visando à melhoria/aperfeiçoamento do marco regulatório das organizações sociais; fomento às boas práticas de governança/gestão e ampliação da participação em conselhos de políticas públicas (Adrião, 2022). Segundo o Grupo de Institutos, Fundações e Empresas (GIFE), organização sem fins lucrativos fundada em 1995, *advocacy* significa incidência política, feita com articulação e pressão, principalmente pela sociedade civil, na formulação, implementação e avaliação das políticas públicas (Grupo de Institutos, Fundações e Empresas, 2021, *on-line*).

Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino (CONTEE). Tais entidades têm marcante presença na luta pela garantia social do direito à educação (Adrião, 2022).

Os estudos e pesquisas realizadas por Adrião (2018; 2022) favoreceram a sistematização das formas de operacionalização da privatização da Educação Básica em três dimensões: a privatização da oferta educacional, a privatização do currículo e a privatização da gestão da educação pública. As três dimensões ou facetas apresentam particularidades, mas estão intimamente articuladas, podendo ocorrer de forma combinada em alguns contextos. Sobre tais dimensões, nas próximas subseções há uma discussão mais específica e que se pretende pormenorizada.

4.3.1 Privatização da oferta educacional

A Constituição da República Federativa do Brasil (CF) de 1988, no Art. 209, estabelece que o ensino é “livre à iniciativa privada”, devendo ser atendidas duas condições: a primeira refere-se ao cumprimento das normas gerais da educação do país; e a segunda é que, para tanto, é necessária autorização e avaliação de qualidade por parte do Poder Público (Brasil, 1988). Em termos práticos, as escolas podem ser lucrativas ou não, mas o funcionamento de tais unidades escolares depende da autorização dos órgãos governamentais competentes.

A Constituição de 1988, assim, prevê a oferta educativa por escolas públicas e privadas, tendo o Estado titularidade e exercício pleno; e a iniciativa privada, titularidade compartilhada, haja vista que é obrigada a atender às condições elencadas no Art. 209 da CF (Brasil, 1988). A mesma premissa consta expressa no Art. 7 da LDB 9.394/1996, que acrescenta às condições a capacidade de autofinanciamento (Brasil, 1996).

Além da existência simultânea de escolas públicas e privadas (com fins lucrativos), também se verificam, conforme Adrião (2022), escolas do tipo comunitárias sem fins lucrativos, mas que funcionam com subvenção pública; e instituições filantrópicas que atendem crianças e estudantes de outras faixas etárias com deficiências e algumas necessidades educacionais específicas.

Sabe-se que, com base no disposto na Constituição de 1988 e emendas constitucionais a ela atreladas e na LDB 9.394/1996, a divisão de responsabilidades para a oferta educacional do ensino básico entre os entes federados é

[...] *assimétrica*, na medida em que delega aos municípios o dever de ofertar e manter a educação infantil (que corresponde ao atendimento das crianças de 0 a 5 anos em creches e pré-escolas) e o ensino fundamental (atendimento escolar às crianças de 6 a 14 anos), neste caso atuando conjuntamente com os

governos estaduais, os quais devem garantir a oferta do Ensino Médio a todos com idade entre 15 e 17 anos (Adrião, 2022, p. 76, grifo nosso).

Verifica-se que, no Brasil, é constatável um aumento do atendimento da Educação Básica, o que ocorreu com a descentralização da oferta para os municípios. Sobre tal fator, reside a dificuldade da baixa participação do governo federal no seu financiamento. Adrião (2022) reflete sobre essa questão, apontando que, mesmo a Constituição de 1988 tendo atribuído aos municípios o estatuto de entes federados, eles ainda convivem com a subordinação técnica, financeira e política aos demais entes. Cury (2006, p. 153) reforça essa leitura, afirmando que:

Disso tudo decorre que a distribuição de competências, face aos objetivos maiores da educação escolar, deve ser feita ‘diferencialmente’ dentro do âmbito de aplicabilidade de cada ente federativo, e ‘compartilhadamente’ por meio do regime de colaboração, próprio do novo caráter da federação brasileira. Assim, as relações interfederativas não se dão mais por processos hierárquicos e sim por meio do respeito aos campos próprios das competências assinaladas, mediadas e articuladas pelo princípio da colaboração recíproca e dialógica e pelo respeito às normas gerais da educação nacional.

Some-se a isso um aspecto, a limitação com gasto de pessoal, imposta pela Lei de Responsabilidade Fiscal (LRF) – Lei Complementar nº 101/2000, de 04 de maio de 2000, a qual, segundo Adrião (2022, p. 78), “[...] ganha fôlego adicional com a implantação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério (Fundeb), a partir de 2007 [...]”. O que a autora sinaliza é que,

Para Pinto (2007), Borghi; Adrião (2007) e Arelaro (2008), as propostas de subvenção às instituições privadas previstas no Fundo [...] podem cristalizar a opção por convênios vigentes em um número significativo de prefeituras, tanto mais porque o valor repassado às instituições privadas é, na prática, inferior, ao previsto para as instituições públicas (Adrião; Domiciano, 2011 *apud* Adrião, 2022, p. 78).

Adrião (2022) considera que o apelo em prol do crescimento da oferta educacional privada foi/é estimulado pelo cenário internacional, mas no Brasil, é fortalecido por normativas como as anteriormente mencionadas, ou até mesmo por omissões históricas, tal como o descaso de ordem governamental com pessoas com deficiências ou que não tiveram acesso ou permanência na escola na faixa etária tida como adequada à cada etapa de ensino, o que é analisado pela mesma autora, em outro texto:

Por conjunções relativamente recentes ou por condições e omissões históricas, é certo que a oferta educacional privada na educação obrigatória cresceu assentada no insuficiente investimento público para o provimento de educação pública adequada, especialmente nos grandes centros urbanos, e à

disseminação ideológica, no geral não evidenciada, sobre a supremacia da escola privada (Adrião, 2018, p. 14).

Em linhas gerais, o crescimento da oferta educacional privada é um fato, o que pode ser observado nas tabelas subsequentes, elaboradas mediante dados contidos nas Sinopses Estatísticas do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), de 2008 a 2022, referentes à Educação Básica.

A Tabela 2 representa a série histórica de matrículas totais da etapa da Educação Infantil, reunindo os totais de alunos/as da creche e da pré-escola, nas redes pública e privada.

Tabela 2 – Série histórica das matrículas totais – Ed. Infantil (creche e pré-escola) no Brasil, de 2008-2023

Ano	Total	Rede pública	Rede privada
2008	6.784.955	5.010.896	1.774.059
2009	6.810.379	5.000.939	1.809.440
2010	6.792.095	4.936.991	1.855.104
2011	7.003.802	5.026.656	1.977.146
2012	7.314.164	5.193.414	2.120.750
2013	7.607.577	5.377.144	2.230.433
2014	7.869.869	5.536.420	2.333.449
2015	7.972.230	5.625.001	2.347.229
2016	8.279.104	5.895.604	2.383.500
2017	8.508.731	6.145.863	2.362.868
2018	8.745.184	6.321.951	2.423.233
2019	8.972.778	6.466.941	2.505.837
2020	8.829.795	6.500.878	2.328.917
2021	8.319.399	6.403.866	1.915.533
2022	9.028.764	6.628.969	2.399.795

Fonte: Sinopses Estatísticas da Educação Básica do INEP (2008-2022).

A análise da Tabela 2 evidencia o crescimento da oferta educacional na etapa da Educação Infantil, tanto na rede pública quanto na privada, durante os anos de 2008 a 2023, dado importante para a garantia do direito à educação de crianças. Há que se atentar que tais dados carecem de atenção especial, posto que há “[...] muitas matrículas ofertadas pelo setor privado, mas financiadas pelos governos, que foram contabilizadas como públicas pelo Censo Escolar” (Adrião; Domiciano, 2011 *apud* Adrião, 2022, p. 79). Isso é muito comum nas redes municipais, com a celebração de convênios entre as prefeituras e as escolas privadas.

A Tabela 3, na próxima página, por sua vez, contém os dados referentes à série histórica de matrículas totais do Ensino Fundamental, dos Anos Iniciais e Anos Finais, também nas redes pública e privada.

Tabela 3 – Série histórica das matrículas totais – Ens. Fundamental (Anos Iniciais e Anos Finais) no Brasil, de 2008-2023

Ano	Total	Rede pública	Rede privada
2008	32.288.826	28.557.691	3.731.135
2009	31.868.172	27.996.293	3.871.879
2010	31.148.207	27.122.121	4.026.086
2011	30.490.476	26.306.494	4.183.982
2012	29.826.627	25.477.072	4.349.555
2013	29.187.602	24.736.277	4.451.325
2014	28.571.512	24.020.171	4.551.341
2015	27.931.210	23.360.973	4.570.237
2016	27.691.478	23.049.773	4.641.705
2017	27.348.080	22.742.259	4.605.821
2018	27.183.970	22.511.839	4.672.131
2019	26.923.730	22.206.624	4.717.106
2020	26.718.830	22.069.423	4.649.407
2021	26.515.601	22.101.075	4.414.526
2022	26.452.228	21.858.585	4.593.643

Fonte: Sinopses Estatísticas da Educação Básica do INEP (2008-2022).

Os dados da Tabela 3 mostram que, no que se refere aos totais, houve diminuição da matrícula da rede pública e aumento da matrícula da rede privada. Uma matéria publicada no portal UOL Educação, em 08 de fevereiro de 2023, comprova a veracidade dessa informação, o que é reforçado pela fala do Diretor de Estatísticas Educacionais do INEP, Carlos Moreno, que declarou não se preocupar com tal fenômeno, dado o número de matrículas de alunos por faixa etária estar, à época, superior a 99% (Bimbaty, 2023, p. 1).

Em relação ao Ensino Médio, etapa final da Educação Básica, que se tornou obrigatória, de direito, a partir do ano de 2009, por força da Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009 (Brasil, 2009b), vale o exame dos dados da Tabela 4.

Tabela 4 – Série histórica das matrículas totais – Ens. Médio no Brasil, de 2008-2023

Ano	Total	Rede pública	Rede privada
2008	8.368.868	7.396.325	972.543
2009	8.338.423	7.364.795	973.628
2010	8.358.647	7.370.424	988.223
2011	8.401.829	7.379.320	1.022.509
2012	8.377.942	7.311.347	1.066.595
2013	8.314.048	7.248.616	1.065.432
2014	8.301.380	7.230.490	1.070.890
2015	8.076.150	7.026.248	1.049.902
2016	8.133.040	7.118.426	1.014.614
2017	7.930.384	6.960.072	970.312
2018	7.709.929	6.777.892	932.037
2019	7.465.891	6.531.498	934.393
2020	7.550.753	6.624.804	925.949
2021	7.770.557	6.835.399	935.158
2022	7.866.695	6.895.219	971.476

Fonte: Sinopses Estatísticas da Educação Básica do INEP (2008-2022).

De acordo com os dados da Tabela 4, percebe-se certa estabilidade da oferta pública no período de 2008 a 2016, seguida de uma retração que se estende de 2017 a 2019, e a retomada da elevação de 2020 a 2022. Em relação à oferta privada, verifica-se uma ampliação de matrículas entre 2011 e 2016, mas uma diminuição expressiva nos anos posteriores, mesmo havendo crescimento de 2018 a 2022.

De maneira geral, considerando as três etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), somente o Ensino Médio tem um crescimento significativo na rede pública.

Além do crescimento das matrículas em escolas privadas com fins lucrativos, considerada uma forma de privatização da oferta educacional, muitas famílias pobres, dada a falta de vagas para crianças de 0 a 3 anos de idade, dentre outros fatores, acabam recorrendo aos serviços de atendimento privado de custo baixo, quando pagam outras mulheres para cuidarem dos seus filhos em suas casas, ou mesmo à oferta de programas governamentais, no contexto das creches (Adrião, 2022).

No que se refere à subvenção pública ao setor privado para a oferta dos distintos níveis da Educação Básica, entende-se que ela se concretiza de diferentes maneiras. A primeira é o *repassé per capita*, concedido por cada aluno matriculado na instituição escolar; a segunda, *repassé de um valor fixo*, que ocorre quando um valor determinado é repassado sem qualquer relação com a matrícula escolar; e o *repassé de outros benefícios*, tais como a cessão de espaços ou profissionais, custeio de gastos variados (merenda escolar, pagamento de professores e/ou funcionários, transporte escolar, formação docente em serviço, etc.) (Borghiet *et al.*, 2014).

Adrião (2018), elenca, ainda, um conjunto de formas de operacionalização da privatização da oferta educacional: as políticas de escolha parental. Para a autora,

Tais políticas e ações contam, em geral, com subsídio público e são viabilizadas por meio da concessão de bolsas de estudo ou de *vouchers*; da introdução de mecanismos de mobilidade estudantil, financiada pelo poder público que permitam a frequência gratuita de estudantes a escolas privadas ou de gestão privada escolhidas pelas famílias, à semelhança das *charter schools* norte-americanas e, por fim, pela introdução da educação domiciliar (*homeschooling*), mecanismo que rompe com o princípio da educação escolar obrigatória (Adrião, 2018, p. 16).

Saliente-se que o modelo *charter school* ganha adesão e defesa do segmento empresarial, como afirma Adrião (2022). Quanto ao *homeschooling*, ou educação domiciliar, trata-se de uma pauta defendida ferrenhamente pela bancada conservadora e fundamentalista do Câmara dos Deputados e do Senado Federal, ainda não sendo regulamentado no país. De todo modo, essa

também é uma defesa de organizações empresariais, bem como de representantes de partidos políticos do espectro da direita.

4.3.2 Privatização do currículo escolar

A segunda dimensão da privatização da Educação Básica, conforme Adrião (2022), consiste na privatização do currículo escolar. Essa dimensão diz respeito à transferência para a esfera privada, com fins lucrativos ou não, das tarefas de elaborar e implementar os currículos das escolas, o que envolve diretamente as ferramentas e os insumos que são necessários para tal atividade.

Nesse sentido, parte-se da seguinte definição de currículo:

Currículo é entendido comumente como a relação das disciplinas que compõem um curso ou a relação dos assuntos que constituem uma disciplina, no que ele coincide com o termo programa. Entretanto, no âmbito dos especialistas nessa matéria tem prevalecido a tendência a se considerar o currículo como sendo o conjunto das atividades (incluído o material físico e humano a elas destinado) que se cumprem com vistas a determinado fim. Este pode ser considerado o conceito ampliado de currículo, pois, no que toca à escola, abrange todos os elementos a ela relacionados. Em síntese, pode-se considerar que o currículo em ato de uma escola não é outra coisa senão essa própria escola em pleno funcionamento, isto é, mobilizando todos os seus recursos, materiais e humanos, na direção do objetivo que é a razão de ser de sua existência: a educação das crianças e jovens. Poderíamos dizer que, assim como o método procura responder à pergunta: como se deve fazer para atingir determinado objetivo, o currículo procura responder à pergunta: o que se deve fazer para atingir determinado objetivo. Diz respeito, pois, ao conteúdo da educação e sua distribuição no tempo e espaço que lhe são destinados (Saviani, 2016, p. 55).

Saviani (2016), na citação acima, remete à concepção mais tradicional de currículo, fortemente restrita à definição e seleção de conteúdos a serem ensinados nas escolas, mas ao mesmo tempo, lança mão da ideia de currículo como a própria escola em funcionamento, mobilizando tempos, espaços e sujeitos em prol da consecução do objetivo final do ato educativo.

Sob o amparo de Silva (2015, p. 16), considera-se que

[...] o currículo é também uma questão de poder e que as teorias do currículo, na medida em que buscam dizer o que o currículo deve ser, não podem deixar de estar envolvidas em questões de poder. Selecionar é uma operação de poder. Privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder. Destacar, entre as múltiplas possibilidades, uma identidade ou subjetividade como sendo a ideal é uma operação de poder. As teorias do currículo não estão, nesse sentido, situadas num campo “puramente” epistemológico, de competição entre “puras” teorias. As teorias do currículo estão ativamente

envolvidas na atividade de garantir o consenso, de obter hegemonia. As teorias do currículo estão situadas num campo epistemológico *social*. As teorias do currículo estão no centro de um território contestado.

Dessa forma, ao delegar a construção do currículo escolar a entidades privadas, com ou sem fins lucrativos, o Estado abre mão da sua responsabilidade na definição do conteúdo a ser aprendido pelos sujeitos que estão inseridos na instituição escolar, abdicando, portanto, do cumprimento de sua missão referente à garantia da efetividade da sua política social de educação (Adrião, 2022).

A privatização do currículo escolar, assim, não se restringe à compra de produtos e/ou materiais, tais como livros (didáticos ou paradidáticos), jogos e brinquedos pedagógicos; ou recursos, como lousa, pinceis e computadores, haja vista que a aquisição por escola, ou mesmo a produção, por parte do Poder Público, não seria possível, dadas as restrições legais e o cumprimento das atividades da sua competência (Adrião, 2018; 2022). Privatizar o currículo escolar implica, pois, na ação que define “[...] o *quê* e o *como* deve algo ser ensinado na escola” (Adrião, 2022, p. 96, grifos nossos).

Os insumos curriculares que são privatizados são os produtos e serviços voltados à estruturação do currículo escolar, estando incluídas as *tecnologias educacionais* que reúnem conteúdos, aplicativos e jogos, assim como *plataformas digitais*, que têm sido desenvolvidos/as por empresas ou mesmo *startups* custeadas por *filantropos de risco* (Adrião, 2022), como consta no documento da OCDE intitulado *Venture Philanthropy in Development: Dynamics, Challenges and Lessons in the Search for Greater Impact*, cuja tradução para o português é: *Filantropia de risco em desenvolvimento: Dinâmicas, Desafios e Lições na Busca pelo Maior Impacto*, publicado no site da OCDE, em 2014 (OCDE netFWD²⁸, 2014).

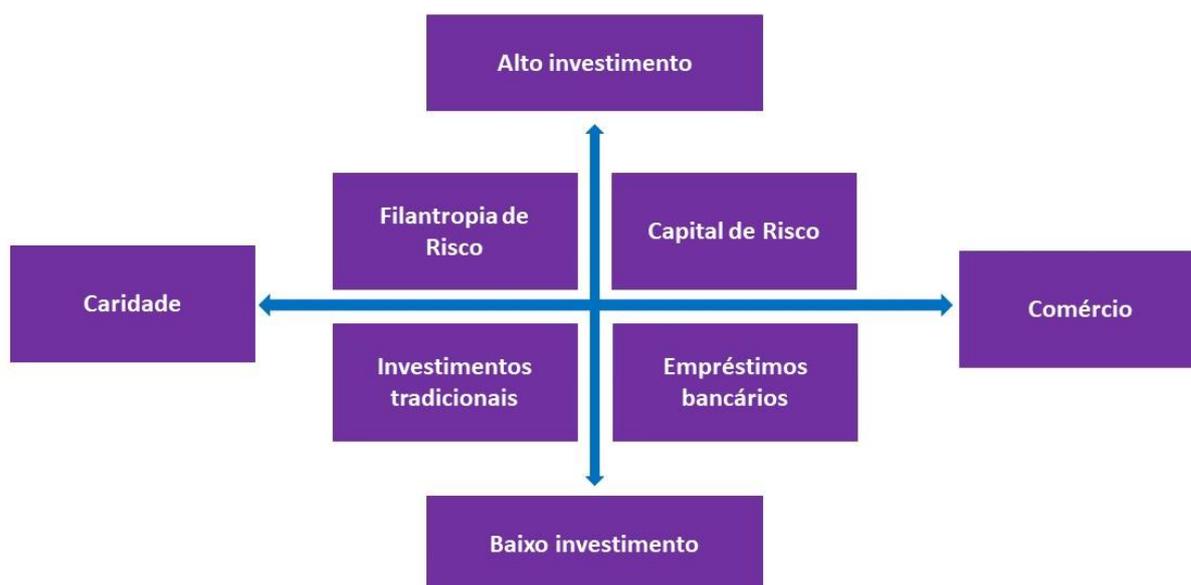
As chamadas tecnologias educacionais, previstas em documentos do MEC, tal como em Brasil (2009a), como já tratado anteriormente neste trabalho, chegam às unidades da federação e aos municípios geralmente com a denominação de *material estruturado*, envolvendo livros, conteúdos e plataformas digitais, nos quais, via de regra, os conteúdos, os processos e os ritmos de ensino são previamente estabelecidos (Adrião, 2022). Acrescente-se que é característico aos materiais estruturados, por exemplo, a existência de planos de aulas prontos, planejados por autores que fazem parte das instituições, os quais devem ser implementados tal como foram concebidos.

²⁸ Network of Foundations Working for Development (netFWD) é a rede que congrega líderes de filantropia, articulando-os a especialistas da OCDE que buscam enfrentar desafios mundiais. A tradução da sigla para o português é: Rede de Fundações que Trabalham para o Desenvolvimento.

As organizações sociais que incidem sobre os currículos das redes de ensino e, conseqüentemente, das escolas públicas, geralmente se organizam e participam das redes de filantropos. Essas redes são compostas por líderes influentes que, além de atuarem em corporações, também atuam na formulação de políticas públicas. Sabe-se que os filantropos, defendendo os interesses das classes que integram, são entusiastas da implementação de reformas educacionais e, nesse contexto, as reformas curriculares são vistas como estratégicas para atingir os fins aos quais eles se propõem. As reformas curriculares beneficiam, direta ou indiretamente, o alcance do sucesso das marcas, produtos e serviços das instituições mantenedoras e parceiras dessas organizações (Adrião, 2022).

Com base no que postula a OCDE netFWD (2014), os filantropos de risco devem fazer uso das ferramentas dos investidores ou capitalistas de risco, tais como a gestão de risco e a gestão de desempenho. Há defesa pela adoção de um *novo comportamento*, e alinhado com o dos investidores de alto risco, pode ser exemplificada na Figura 10, que contém quatro quadrantes que representam os quatro tipos distintos de investimentos privados.

Figura 10 – Matriz de investimentos do setor privado



Fonte: Adrião (2017, p. 9), com base em OCDE netFWD (2014, p. 36) – tradução feita pela autora.

Os filantropos de risco, dessa maneira, segundo a OCDE netFWD (2014), trabalham e se desenvolvem na estreita relação entre a caridade/filantropia e o alto investimento, que envolve os aspectos financeiros e de gestão.

Adrião (2022) alerta que os filantropos de risco estão globalmente organizados em rede, o que ocorre na articulação deles, por exemplo, com o *Center for Curriculum Redesign* (CCR) ou Centro de Redesenho Curricular. A entidade congrega parceiros como corporações

desenvolvedoras de alta tecnologia, tais como Google, IBM, Intel, Microsoft e Pearson, além de fundações, instituições acadêmicas, organizações sem fins lucrativos e organismos internacionais, como a UNESCO e o BM, como consta no portal do CCR. A entidade é envolvida no ramo da Engenharia da Educação, trabalhando projetos e ações ligadas à inteligência artificial e biotecnologia, tendo em vista gerar impactos na educação (Center for Curriculum Redesign, s/d, *on-line*).

A privatização do currículo escolar também ocorre através da aquisição de Sistemas Privados de Ensino (SPE) pelos governos, o que se verifica especialmente nas redes municipais. Os SPE, portanto, elaboram e gerem um projeto educacional, comercializam para a rede pública e, na cesta de produtos e serviços, além do material contendo os conteúdos curriculares, são envolvidos itens como a formação de professores, o acompanhamento às atividades docentes, muitas vezes chegando a incidir, ainda, com os processos de avaliação interna e externa (Adrião, 2022).

De acordo com Adrião *et al.* (2009), após pesquisa realizada em municípios paulistas, ficaram claros aspectos bastante questionáveis quando se trata dessa forma de privatização do currículo, tais como a *ausência de controle social ou técnico*, haja vista que se trata de escolha do Poder Executivo ou, raramente, do Conselho Municipal de Educação; a *fragilidade conceitual e pedagógica dos materiais e serviços* adquiridos pelos municípios, dado o fato de as empresas produzirem materiais de qualidade inferior aos que são destinados às suas próprias escolas ou escolas privadas que funcionam sob as suas franquias; *duplo pagamento pelo mesmo serviço*, tendo em vista que a União já executa programas de distribuição de livros didáticos amplamente conhecidos; a *prevalência da lucratividade em detrimento do direito à qualidade*; e a *padronização dos conteúdos e currículos*, que reverbera na precariedade e padronização da formação docente e a homogeneização do processo pedagógico. Para as autoras, os itens relacionados fazem parte da sedução que a iniciativa privada provoca nas negociações que estabelece com os municípios.

Os SPE mais conhecidos, segundo Adrião (2022), são: Pearson, Abril Educação, Grupo Santillana, Grupo Objetivo e Grupo Positivo. Frise-se que o próprio segmento dos SPE passa por um processo de oligopolização, uma vez que os grupos empresariais se associam a outros grupos nacionais ou mesmo estrangeiros. Os referidos grupos têm se inserido na abertura de capital na Bolsa de Valores e são geridos parcialmente por fundos de investimento, o que indica a liberalização do setor e sua participação na financeirização da economia (Adrião, 2022).

Atente-se, também, ao fato de que algumas das empresas, especialmente os grupos Objetivo e Positivo, têm suas origens em cursinhos preparatórios para vestibulares tidos como

bem-sucedidos, que ampliaram sua atuação através da criação de escolas privadas e, posteriormente, passaram a operar a partir de franquias, criando, assim, produtos e serviços específicos para os seus *clientes* (Adrião *et al.*, 2009).

Como se vê, a incidência do setor privado na definição do currículo escolar é uma das apostas do capital. A privatização do currículo, desse modo, subordina a função social da escola aos retornos financeiros que o capital promove, o que por si só descaracteriza o trabalho pedagógico.

4.3.3 Privatização da gestão da educação pública

A terceira dimensão da privatização da educação, de acordo com Adrião (2022), é a privatização da gestão da educação pública, que se configura em dois âmbitos distintos: a *privatização da gestão educacional*, cuja ocorrência é verificada nos sistemas ou redes de ensino públicas; e a *privatização da gestão escolar*, quando incidem nas instituições escolares.

No tocante à natureza das instituições às quais se delega a gestão da educação, que são privadas com fins lucrativos ou privadas sem fins lucrativos, não se deve perder de vista que “[...] a natureza da organização pode acobertar atuação movida por retornos financeiros realizadas por parte de atores não corporativos. [...]” (Adrião, 2022, p. 85), como ocorre na atuação dos filantropos de risco que atuam no Terceiro Setor.

Dessa maneira, a *privatização da gestão educacional* remonta à Reforma do Estado Brasileiro de 1990, contexto em que os ajustes à globalização e às orientações de ordem neoliberal²⁹, assim como a então recente promulgação da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), que se encarregou de manter a ligação entre o Estado e o mercado, prepararam o terreno para a efetivação de adequações nas distintas esferas de governo, bem como no impulso à prática da privatização.

A Emenda Constitucional nº 19, de 1998 (Brasil, 1998), que foi responsável por tornar as organizações sociais, integrantes do Terceiro Setor, parceiras do poder público, contribuiu para a introdução de dois dispositivos jurídicos. O primeiro, é o *contrato de gestão*, mecanismo que favorece o compromisso “[...] entre o Estado e uma entidade pública estatal (agências executivas) ou uma entidade pública não-estatal (organizações sociais)” (Adrião; Bezerra, 2013 *apud* Adrião, 2022). Na leitura de Di Pietro (2006 *apud* Adrião, 2022), tal instrumento é uma maneira de o Estado se isentar de responsabilidades que lhe são inerentes, transferindo-as às

²⁹ Para uma leitura mais aprofundada sobre tal contexto, sugere-se a obra de Hobsbawm (1995), especialmente do capítulo 14, intitulado *As décadas de crise*.

organizações sociais com as quais estabelece parceria, cedendo bens e servidores sem a submissão aos preceitos da administração pública.

O segundo dispositivo é o *termo de parceria*, que foi instituído pela Lei nº 9.790/1999, de 23 de março de 1999 (Brasil, 1999). Tal lei, conhecida como a Lei do Terceiro Setor, refere-se aos acordos entre o Poder Público e as Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP), por meio da qual a contratação e a remuneração de entidades pelo Estado é regulada. A aprovação dessa lei, portanto, institucionaliza uma forma de privatização, perante a qual o Estado se desobriga da sua função provedor do direito à educação e, para tanto, delega tal responsabilidade ao setor privado, como mencionado no parágrafo anterior.

No Brasil, inúmeras entidades do setor privado não lucrativo têm ampliado sua atuação através do estabelecimento de relações com os governos municipais e estaduais (Adrião, 2022). Esta é, portanto, a primeira forma de operacionalização da gestão educacional: a delegação de responsabilidades para organizações sem fins lucrativos (Adrião, 2017; 2018; 2022).

Tais entidades trazem, em seu bojo, a promessa de alternativas de gestão educacional eficazes, e tal sedução tem angariado cada vez mais alcance social às entidades. Nessa tônica, em consulta ao portal eletrônico do GIFE, em aba específica sobre os censos³⁰ publicados pela associação composta por investidores sociais e filantropos, verifica-se que a educação é um dos temas prioritários que o Grupo assume, concentrando-se na maior parte das organizações (empresas, institutos, fundações e fundos [empresariais, familiares e independentes]) que o integram (Grupo de Institutos, Fundações e Empresas, 2023).

O próprio GIFE, no Censo de 2011-2012, publicado em 2013, fala sobre a presença das corporações na educação brasileira:

Os dados do Censo também reforçam uma característica do investimento social corporativo, de alinhamento entre o investimento social e o negócio. Mais da metade dos respondentes afirma que todo ou parte do seu investimento social está vinculado ao ramo de atividades da empresa ou da mantenedora. O alinhamento ao negócio pode ajudar na integração do investimento social às demais áreas da empresa, a qual passa a perceber mais valor nele. Mas empresas, fundações e institutos não podem esquecer que o investimento social tem um fim público. Isso quer dizer que, mesmo alinhado ao negócio e trazendo benefícios para a empresa em termos de imagem, reputação e licença para operar, o objetivo de transformação social deve estar evidente e transparente (Grupo de Institutos, Fundações e Empresas, 2023, p. 61).

³⁰ O Censo GIFE é uma pesquisa publicada bienalmente pela organização, contendo dados quantitativos, por meio dos quais consta um panorama dos recursos, das estratégias e da sua atuação. Está disponível no site: <https://gife.org.br/censo-gife/>.

Na citação, alguns pontos chamam a atenção. Primeiro, o alinhamento entre o investimento social e o mundo dos negócios é evidenciado; em seguida, o GIFE faz um alerta às empresas, fundações e institutos: o investimento social tem que estar voltado às suas finalidades públicas. Assim, Adrião (2022) discorre sobre a segunda forma de operacionalização da privatização da gestão educacional: a transferência da gestão de sistemas de ensino para organizações com fins lucrativos.

A terceira forma de operacionalização da privatização da gestão educacional é a parceria público-privada (PPP), mecanismo sob o amparo da Lei nº 11.079/2004 (Brasil, 2004), que ficou conhecido como a Lei das PPPs, mediante o qual o Poder Público, através de contratos administrativos de concessão, dá permissão para “[...] que serviços ou obras públicas sejam transferidos para o setor privado lucrativo por meio de concorrência que preveja a participação de grupos internacionais” (Adrião, 2022, p. 90).

A privatização da gestão escolar, por sua vez, diz respeito à gestão privada de instituições ou equipamentos públicos, neste caso, escolas, e é verificada principalmente na etapa da Educação Infantil, sob a forma de convênios que delegam às organizações sem fins lucrativos a gestão do espaço físico, muitas vezes incluindo também os funcionários da instituição. Conforme Adrião (2018; 2022), esse fenômeno ocorre devido à recorrente omissão estatal perante a oferta educacional às crianças pequenas. A mesma autora pontua que as mudanças na legislação, ao regularem as relações entre o setor público e o privado, têm contribuído para a ampliação de tal ocorrência.

Com relação a experiências brasileiras nessa direção, Adrião (2022) elenca algumas: a primeira ocorreu no Programa Nave-Mãe, em Campinas/SP, na qual a prefeitura constrói Centros de Educação Infantil (CEI) e transfere a gestão de tais equipamentos a entidades do setor privado sem fins lucrativos. Em pesquisa desenvolvida por Domiciano (2020), os resultados apontaram que provedores privados se destacaram na execução da política de Educação Infantil do município paulista, provocando desigualdades no atendimento a crianças matriculadas em tal etapa de ensino, sendo, assim, direcionada pelos interesses privados.

Um segundo exemplo ocorre em Boa Vista/RR, no qual a prefeitura seleciona e delega a oferta de Educação Infantil e Ensino Fundamental a instituições privadas de caráter comunitário, filantrópico ou confessional, o mesmo que se verifica em Venâncio Alves/RS e em Anicuns/GO. Para a autora, o exemplo mais concreto de privatização da gestão escolar do país consiste na experiência do Estado de Goiás, que transfere a gestão escolar para organizações sociais, também delega à Polícia Militar a gestão das escolas públicas militarizadas (Adrião, 2022).

Com relação a outras formas de transferência da gestão de escolas públicas, Adrião (2022) assera que ainda não se verificam, no Brasil, experiências “[...] para organizações com fins de lucro [...]” (Adrião, 2022, p. 95), bem como “[...] por cooperativas de profissionais da educação ou cooperativas de pais” (Adrião, 2022, p. 95).

Além das formas de privatização da gestão escolar mencionadas anteriormente, mais recentemente, em decorrência da instauração da pandemia da Covid-19, iniciada em 2020 e que se estendeu até 2021, impôs-se sobre a realidade das escolas de todo o país um processo de introdução de plataformas privadas, com destaque para a *Google For Education*, que é entendido por Adrião e Domiciano (2020) e por Garcia e Adrião (2023) como uma forma de privatização da gestão com muitas particularidades, tais como o controle digital que é exercido sobre os sujeitos da escola, os quais são conformados pelas ferramentas que fazem parte do pacote da plataforma, em um intenso processo de plataformização; e a conversão dos dados dos usuários, tempos e relações entre tais sujeitos em moeda, em relação com os denominados algoritmos, já que atendem aos interesses das grandes corporações dos segmentos da tecnologia e da comunicação.

No trabalho produzido e publicado por Adrião e Domiciano (2020), ficou comprovado que o uso das plataformas digitais durante o contexto pandêmico, no qual o ensino remoto emergencial consistiu em necessidade proliferou-se, crescendo 150% de 2005-2018 para 2020, percentual que demonstra a capilaridade da *Google For Education* nas redes educacionais brasileiras.

Garcia e Adrião (2023), ao tecerem reflexões sobre os feitos do crescimento do uso das plataformas na educação, relacionam fatores como o controle e a vigilância centrados no trabalho docente; a ênfase no trabalho individualizado, em detrimento do trabalho coletivo; e a possibilidade de monitoramento do trabalho dos professores e da ação dos alunos pelos gestores, característico das funções puramente administrativas. Adrião e Domiciano (2020) acrescentam a incidência das ferramentas sobre o processo de acesso ao conhecimento pelos alunos e professores e o controle que, para além da vigilância sobre o trabalho docente, também perpassa a avaliação e o seu direcionamento aos resultados.

Mello, Santos e Pereira (2022), em artigo versando sobre a mesma temática, mas focalizado no campo empírico da rede estadual de ensino da Bahia, reforçam as mesmas conclusões às quais chegaram os dois trabalhos anteriores (Adrião; Domiciano, 2020; Garcia; Adrião, 2023), e elencam como resultados da plataformização: a formação instrumental que ela efetiva, a perseguição a metas e resultados impostos pela rede de ensino às escolas e o direcionamento do processo pedagógico ao cerceamento da autonomia dos professores. Tais

postulados atendem aos imperativos de uma agenda global para a esfera da educação pública (Mello; Santos; Pereira, 2022).

No intuito de analisar como o processo de privatização da educação pública ocorreu e ocorre no estado do Ceará, a próxima subseção atém-se a um exame mais específico de como a política educacional da referida unidade da federação, a partir do Diretor de Turma e das políticas correlatas, foi sendo delineada pelo Estado que as patrocina, bem como pelas entidades da iniciativa privada que mais relações estabelecem em seu seio.

4.4 A PRIVATIZAÇÃO DA POLÍTICA EDUCACIONAL CEARENSE: CONTEXTOS, DIMENSÕES, DISPUTAS E ATORES

A presente subseção evoca o processo de privatização da política educacional cearense, calcado na história, sobre o qual residem condicionantes materiais e contradições. Não consiste em nossa intenção fazer um apanhado pormenorizado, mas remeter a fatos históricos e sociais, ocorridos em contextos distintos, para entender como a presença privada se torna mais comum na educação pública do Ceará. Em muitas passagens do texto, retorna-se a fatos e aspectos já tratados na segunda e na terceira seções desta tese, agora olhados a partir das dimensões da privatização, conceituadas e discutidas neste capítulo.

No processo de privatização da educação cearense, multifacetado e permeado por contradições e intencionalidades, notadamente entram em relevo as disputas travadas pelos atores individuais e coletivos, que adentraram a educação cearense em variados momentos históricos, produzindo consenso, conformando sujeitos e cenários e legitimando os interesses das classes sociais às quais pertencem.

As reformas empreendidas no Estado Brasileiro da década de 1990, sobre as quais já se abordou neste trabalho, também impulsionaram reformas nos estados da federação brasileira. No Ceará não foi diferente. Especificamente no contexto que ficou conhecido como *mudancismo*, dado o anseio por modernização da administração pública estadual, defendido pelos empresários e políticos que o compunham, foram implementadas reformas nas mais diversas áreas da esfera pública do estado do Ceará.

Pode-se relacionar as seguintes reformas: “[...] Administrativa e Fiscal, 1986-1990; Saúde, 1986-1990; Infra-estrutura [*sic*] e privatizações, 1991-1999 e Educacional, 1995-2000” (Naspolini, 2001, p. 169). A reforma na área da educação, nesse sentido, ocorreu no período conhecido como *era Tasso* ou *tassismo*, período compreendido entre 1987 e 2002, assim

conhecido porque, mesmo tendo outros governadores assumido o governo cearense, alinhavam-se ao projeto político de Tasso Jereissati.

Conforme Napolini (2001, p. 170), o desafio que impulsionou a reforma da Educação Básica do Ceará

[...] foi o de resgatar a credibilidade de um sistema educacional precarizado, que não conseguia atrair, em 1995, mais que 65% da população de 7 a 14 anos; o segundo desafio era o de captar recursos financeiros adicionais para um sistema de baixa qualidade.

Some-se aos fortes índices de analfabetismo, elevada evasão escolar no Ensino Fundamental e cultura da reprovação, bastante verificada nas escolas como traço tido muitas vezes como naturalizado pela comunidade escolar. A tabela abaixo, que contém indicadores do Ceará do ano de 1997, revela como era o contexto educacional cearense.

Tabela 5 – Indicadores educacionais do ensino médio no Ceará em 1997

Rede	Total		Evasão		Repetência		Aprovação		Reprovação	
	Matrícula	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	
Estadual	107.965	18.785	17,4	6.631	6,1	79.271	75,1	8.121	9,2	
Federal	3.983	359	9,0	1.494	37,5	3.541	73,6	691	2,1	
Municipal	29.798	5.163	17,3	1.991	6,7	20.098	77,9	1.423	15,2	
Particular	60.074	4.503	7,5	2.387	4,0	47.004	87,5	3.009	14,3	
Total	201.820	28.810	14,3	12.503	6,2	149.914	79,2	13.244	11,4	

Fonte: SEDUC-CE, 1998 *apud* Haguette (1999, p. 149).

Sublinhe-se que, anteriormente ao início do segundo mandato de Tasso Jereissati (1995-1998), que foi justamente no qual ocorreu a maior parte da reforma educacional do estado do Ceará, dois documentos que versavam sobre o planejamento educacional foram elaborados: o *Plano Decenal de Educação para Todos* e o *Projeto Áridas*, em 1994, quando Ciro Gomes ainda estava à frente do Governo do Estado (Napolini, 2001). O primeiro, notadamente da área educacional; e o segundo, ligado ao desenvolvimento sustentável da região Nordeste.

O Plano Decenal de Educação para Todos continha metas relacionadas aos principais desafios enfrentados pelos distintos níveis de ensino (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) e à modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), com direcionamento às problemáticas do acesso à Educação Básica, melhoria do desempenho dos alunos, valorização do magistério e gestão democrática. Especificamente neste último item, as preocupações manifestadas no plano eram: a municipalização do ensino, a implantação de eleições para diretores das escolas da rede estadual de ensino do Ceará, a descentralização da atuação da pasta da educação estadual (SEDUC-CE) nas diferentes regiões do estado e a modernização do sistema educacional (Napolini, 2001).

Diferentemente do que ocorreu no primeiro mandato de Tasso (1987-1990), no qual se verificava uma situação ainda muito frágil das organizações e movimentos ligados à educação e pouca participação social na discussão e elaboração da política educacional, como assevera Bezerra (1996, p. 142), ao apontar que as discussões eram pautadas em “[...] opiniões das individualidades, ou mesmo um relato de experiências coletivas, mas marcadas pelo senso comum [...]”, no segundo mandato de Jereissati verifica-se maior mobilização de setores da sociedade civil. Mediante a participação em variados eventos, eles construíram o desenho inicial da gestão democrática no Ceará e da municipalização do ensino, como sinaliza Naspolini (2001).

No que se refere ao processo de construção da gestão democrática, com base em Naspolini (2001), são destacáveis avanços, como a universalização do acesso ao Ensino Fundamental; ampliação do acesso ao Ensino Médio; redução do abandono escolar; expansão da EJA, inclusive através da implantação do Telecurso 2000, fruto de parceria com a Fundação Roberto Marinho, o que se configura em uma das primeiras ocorrências claras de privatização do currículo da Educação Básica no estado do Ceará; municipalização do ensino fundamental; implantação do Conselho Escolar em todas as unidades escolares mantidas pela rede estadual; e a promoção de eleição de diretores escolares nos anos de 1995 e 1998, que foi regulada pela Lei nº 12.442, de 18 de maio de 1995³¹ (Ceará, 1995). Naspolini (2001) também cita a criação de sistemas, como o SPAECE, em 1992; e o SIGE ESCOLA, em 1997, que também são indícios, ainda que preliminares, da introdução de mecanismos de avaliação externa e da digitalização dos processos educativos, respectivamente; a descentralização da atuação da SEDUC-CE nas macrorregiões do estado; e a realização de concurso público para professores.

Ressalte-se, aqui, que a gestão democrática é um processo muito mais amplo e complexo que o definido nas entrelinhas dos avanços elencados por Naspolini (2001). Inclusive, é importante atentar para o fato de que, mesmo o mudancismo trazendo consigo a defesa da modernização da administração pública estadual do Ceará, na sua essência, o movimento, contraditoriamente, apresenta caracterização fortemente conservadora. Como revela a pesquisa de mestrado desenvolvida por Bezerra (1996), isso se manifestava em variados aspectos, como a ligação estreita entre o governo e os setores produtivos da economia de mercado; a visão limitada de gestão democrática; e a ênfase atribuída ao Ensino Fundamental, em detrimento do

³¹ A Lei 12.442, de 18 de maio de 1995, foi ab-rogada, ou seja, revogada integralmente. Em seu lugar, a Lei Estadual nº 13.513, de 19 de julho de 2004 (Ceará, 2004) é a que rege o processo de escolha e indicação para o cargo de diretor escolar.

Ensino Médio e do Ensino Superior, este último ficando “[...] ao sabor da privatização [...]” (Bezerra, 1996, p. 146).

Vale lembrar que o governo de Lúcio Alcântara (2003-2006), tido como uma transição histórica na política do Ceará, encarregou-se de implantar a gestão por/para resultados. Em seu arcabouço, incumbe a todas as pastas a adoção de um trabalho gerencial, processualmente direcionado a resultados. No entanto, é com Cid Gomes, em duas gestões consecutivas, ocorridas entre 2007 e 2014, que a política de resultados ganhou força e permeou, portanto, toda a política educacional do estado.

Em sua primeira gestão, no ano de 2008, nasceram duas políticas que até a atualidade permanecem em funcionamento: o Projeto Professor Diretor de Turma e a Política Estadual de Educação Profissional. Ambas são fortemente inspiradas em políticas externas: a primeira, resultante da experiência de Portugal; e a segunda, inspirada na de Pernambuco. Nelas, é possível visualizar, desde o nascedouro, a presença de entidades privadas incidindo principalmente no currículo escolar.

No currículo das EEEP, por exemplo, existe a oferta de um componente curricular fundante, o *Empreendedorismo*, cujo material e a formação dos docentes que o ministram foi concebido, editado e publicado pelo SEBRAE. O referido componente é ministrado aos alunos que cursam a primeira série do Ensino Médio e tem material estruturado robusto para alunos e professores. No desenvolvimento dos conteúdos há o direcionamento à criação de produtos aos finais de unidades, processo centrado na elaboração de soluções para problemas da área dos negócios, forjando nos alunos a ideia de que eles devem ser *empreendedores de si mesmos*³². A disciplina é estruturada como um curso, cuja certificação também é emitida pelo SEBRAE.

Ainda na primeira gestão de Cid Gomes, precisamente em 2008, o estado do Ceará formalizou acordo de cooperação técnica com o Instituto Aliança para a oferta do Programa Com.Domínio Digital, nas escolas regulares, com atuação voltada ao desenvolvimento de competências para o mundo do trabalho, por meio do qual os alunos faziam um curso e vivenciavam a experiência da inserção no mercado do trabalho.

O Instituto Aliança é uma associação sem fins lucrativos, tipificada juridicamente como uma OSCIP, fundada em 2002. Conforme a página inicial do seu portal, sua missão consiste

³² O empreendedor de si mesmo é tido como um indivíduo que é/está apto a enfrentar os desafios impostos pelo mundo do trabalho de maneira proativa. É uma visão difundida com o advento da flexibilização produtiva como ideal a ser perseguido pelos indivíduos que almejam o sucesso prometido pelo mercado. Atente-se que o indivíduo desse tipo é desprovido do pertencimento coletivo e da proteção social do Estado (Barbosa, 2011).

em “educar pessoas, organizações e comunidades para o desenvolvimento humano sustentável” (Instituto Aliança, s.d., *on-line*). Em relação às parcerias, a entidade informa sua

- Atuação através de programas *intersectoriais*, estimulando a corresponsabilidade dos três setores: envolver diferentes atores sociais para que apoiem ações que contribuam para melhoria da qualidade de vida das juventudes.
- Corresponsabilidade entre setores: formação de *alianças estratégicas* construídas com base em propósitos comuns, envolvendo *iniciativa privada, setor público, terceiro setor, centros de pesquisa e universidades*, em favor da causa juvenil (Instituto Aliança, s.d., *on-line*, grifos nossos).

As suas parcerias são, assim, com entidades e empresas privadas, entidades públicas, internacionais e locais. Algumas das suas parcerias privadas são: Grupo Carrefour Brasil, Fundação Itaú Excelência Social, Instituto Lojas Renner, Instituto Votorantim, Mercado Livre e Fundação Vale. Com relação às parcerias públicas, relacionam-se governos estaduais da região Nordeste, tais como o do Ceará, e de outras unidades da federação, assim como prefeituras municipais de variadas regiões. Dentre as parcerias internacionais, constam o BID e o UNICEF. Parcerias denominadas como locais também foram/são estabelecidas: Instituto Singularidades e instituições do Sistema S: Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) e Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI).

De acordo com o Boletim eletrônico do Instituto Aliança de março de 2018, em abril de 2014, o Governo do Ceará, o Instituto Aliança e o Fundo Especial do Japão para Redução da Pobreza, gerido pelo BID, celebraram Acordo de Cooperação Técnica por meio do qual a OSCIP assumiu a missão de introduzir, nas EEEP, dois componentes curriculares: Mundo do Trabalho e Projeto de Vida. Tais componentes curriculares também são caracterizados por contar com material estruturado e formação docente. Além disso, o acordo também previu a implantação do NTPPS, inicialmente nas escolas regulares e depois sendo implantado progressivamente nas EEMTI (Instituto Aliança, 2018). Trata-se, assim, de uma clara incidência do privado no setor público, operacionalizada sob a forma de privatização do currículo escolar. Em 2019, o Instituto Aliança engajou-se na implementação do Programa InteliGENTES, mediante o qual atua no desenvolvimento de competências socioemocionais com alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental do Ceará.

Na segunda gestão de Cid Gomes, no ano de 2012, outra parceria foi firmada pelo estado do Ceará. A unidade da federação celebrou Acordo de Cooperação Técnica com o Instituto Unibanco (Ceará, 2021a). O IU é uma organização sem fins lucrativos que promove investimentos sociais do Itaú, considerado um dos principais conglomerados do mundo e o

maior do hemisfério sul, já tendo conquistado, em 2017, a 38ª posição na lista global e a 1ª no segmento de bancos da Lista Forbes (Carvalho, 2020), revista estadunidense de bastante notoriedade que promove tal *ranking*, contemplando investidores e conglomerados do mundo inteiro.

Criado em 1982, dedicou-se por vinte anos a apoiar projetos de distintas áreas, promovidos por outras instituições. Assim, somente em 2002, no intuito de obter maior impacto social, definiu a educação como esfera de atuação central, passando a desenvolver iniciativas próprias. O IU é, assim, um sujeito coletivo que defende interesses de uma classe, neste caso, a dominante.

No Ceará, sua atuação estreou com a implantação do Projeto Jovem de Futuro, reconhecido pelo MEC como uma tecnologia educacional (Brasil, 2009a), que visa melhorar os processos atrelados à gestão escolar. A partir de 2017, começou a ser implementada no Ceará, através do método conhecido como Circuito de Gestão, por meio do qual, pelas vias do planejamento, monitoramento e avaliação de resultados, a gestão gerencial, que se efetivou.

A governança do IU é estruturada da seguinte forma: “[...] é composta pelo seu presidente Pedro Moreira Salles, vice-presidente Pedro Sampaio Malan, superintendência executiva Ricardo Henriques, oito conselheiros e sete diretores executivos” (Carvalho, 2020). Acrescente-se, conforme consulta ao portal do IU, cinco gerências. A referida composição tem como característica a grande influência que os membros apresentam, o que é demonstrado pelo trânsito bastante fluido que eles têm, tanto na esfera privada como em cargos governamentais estratégicos, em diferentes âmbitos. Segundo Carvalho (2020), é bastante questionável, nos nomes que operam no interior do IU é que eles arregimentam, “[...] o *know-how* do setor financeiro, empresarial e de outras instituições privadas” (Carvalho, 2020, p. 32) para o setor público, mas não possuem trajetória e tampouco formação em educação.

Note-se, pois, que o Instituto Unibanco pode ser enquadrado como partícipe da privatização da Educação Básica cearense em duas dimensões: currículo e gestão. No currículo, porque incide na definição dos conteúdos educacionais que devem ser priorizados na educação dos alunos matriculados no Ensino Médio; e na gestão, por incidir no Plano de Ação que as escolas elaboram, executam, monitoram e avaliam, direcionando o processo educativo aos resultados educacionais. Além de todos os professores estarem engajados em tal processo, à figura do diretor de turma cabe a ação de gerir seus pares na mobilização de estratégias de melhoria da aprendizagem, bem como ao acompanhamento ao desempenho dos alunos, monitorando seus resultados e intervindo em sua elevação.

Nos dois mandatos de Camilo Santana, ocorridos de 2015 a 2018 e de 2019 a 2022, percebe-se a continuidade de tais vínculos e o ingresso, em 2018, de outra organização que passou a ocupar lugar de destaque na política educacional cearense: o Instituto Ayrton Senna (IAS). A instituição atua no Ceará na implantação e no funcionamento da Política Estadual de Desenvolvimento de Competências Socioemocionais.

O IAS foi fundado em 1994 e consiste em uma organização privada, inicialmente identificada como Organização Social (OS). No ano de 2004, assumiu o regime jurídico de OSCIP. Conforme seu Estatuto Social, atua no “[...] desenvolvimento de novas sociabilidades, trabalhando em co-execução [sic] com organizações da sociedade civil, escolas públicas, com organismos governamentais, organismos internacionais e afins [...]” (Instituto Ayrton Senna, 2016, p. 4). Para tanto, não age isoladamente, mas em relação com atores sociais e outras organizações e frentes, tais como o Todos pela Educação e a OCDE.

De acordo com Magalhães (2022), no cenário da pandemia da Covid-19, de 2020 a 2021, o IAS firmou relação com entidades da sociedade política, o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME). Estrategicamente, isso viabilizou a ampliação de sua atuação na implementação da iniciativa *Volta ao Novo – Programa de Desenvolvimento de Competências Socioemocionais*, apoiando as redes municipais no trabalho com tais competências em nível de Ensino Fundamental.

No portal do IAS, são disponibilizados seus relatórios de atividades anuais. Examinando o Relatório do ano de 2022, vê-se que, no referido ano, a organização contava com parcerias, como Itaú, Boeing, Lenovo, Instituto BRF, LIDE Educação, Pernambucanas, BRK, Instituto Helda Gerda, UBS BB Investment Bank, Cambridge University Press, Microsoft, Extrafarma, dentre muitos outros grupos empresariais e investidores sociais (Instituto Ayrton Senna, 2022b).

No mesmo documento, uma página é dedicada à experiência de *parceria* estabelecida com o estado do Ceará. Nela, é exposto que, desde 2018, o Ceará implementa a solução Diálogos Socioemocionais de forma integrada ao Projeto Professor Diretor de Turma. Além da solução citada, em 2022, implementou outra solução, chamada *Realizando escolhas*, proposta-piloto que ocorreu em algumas escolas e que envolveu formação de técnicos das regionais de educação, bem como de gestores e professores, atingindo 712 escolas, 226 educadores que foram formados, 7.000 educadores beneficiados nas replicações das formações e 255.000 estudantes que responderam ao instrumental Meus Interesses Profissionais (Instituto Ayrton Senna, 2022b). Pelos números, percebe-se que a capilaridade do IAS se mostra potente.

Saliente-se que, no documento, também é destacada a atuação do IAS no município de Sobral, tida como exitosa pela organização.

Ainda no último mandato de Camilo Santana (2019-2022), em março de 2020, ocorreu a pandemia da Covid-19, imperativo que implicou a suspensão das aulas presenciais e a consequente demanda do Ensino Remoto Emergencial (ERE). Um cenário bastante complexo, que exigiu a adoção de protocolos sanitários rígidos e o uso das tecnologias da informação e comunicação no processo de ensino e aprendizagem. Nesse contexto, antes do retorno ao ensino presencial, foi aprovada a Lei nº 17.572, de 22 de julho de 2021, que dispõe sobre a criação do Programa *Ceará Educa Mais*, destinado a implementar estratégias de gestão para fortalecer o ensino e a aprendizagem nas escolas estaduais do Ceará (Ceará, 2021b).

O Programa é composto por 25 ações, dentre as quais destacam-se o Projeto Professor Diretor de Turma, objeto desta pesquisa, assim como a Educação Profissional, as Competências Socioemocionais e políticas de gestão, como o Circuito de Gestão, relacionadas ao PPDT. Há, ainda, 2 ações que merecem destaque relacionado ao contexto pandêmico e seus efeitos: a Educação Híbrida e o Ceará Educa Mais: Conectividade. No parágrafo XXVIII da referida lei, consta:

XVIII – Ceará Educa Mais: Conectividade: garantir condições de acesso às atividades remotas de aprendizagem, disponibilizando suportes tecnológicos como tablets e chips para os alunos da rede pública de ensino estadual, disponibilizando notebook para professores da rede, com vistas a apoiá-los na utilização de metodologias mediadas pelo uso das TDICs, e adquirindo kits multimídia para os estabelecimentos de ensino, visando assessorar a gravação, transmissão e criação de conteúdos, aulas ou eventos (Ceará, 2021b).

Como é possível ver, às linhas da lei, o poder público subsidiou alunos e professores das escolas estaduais com equipamentos tecnológicos diversificados (*tablets* e *chips* para alunos e notebooks para professores) para suprir as necessidades do momento vivenciado. Note-se que, mesmo anteriormente à aprovação da lei, já se firmava uma nova parceria do estado do Ceará: entre a SEDUC-CE e a *Google For Education*, o que configura, como se viu anteriormente neste mesmo capítulo, uma forma de privatização da gestão pela via da plataformização. Como visto neste mesmo capítulo, tal forma de privatização amplia o controle sobre o trabalho docente, impõe rotinas centradas no trabalho individualizado e orienta-se para processos e resultados mais burocratizados (Adrião; Domiciano, 2020; Garcia; Adrião, 2023).

Sublinhe-se que, no ano de 2021, quando o estado progressivamente estava retornando ao ensino presencial, foi instituída a Lei nº 17.618, de 23 de agosto de 2021, que dispõe sobre a gestão democrática e participativa na rede pública estadual de ensino (Ceará, 2021c). Na lei, além da concepção de gestão democrática e participativa, há expressa a definição de

comunidade escolar e dos mecanismos de participação com os quais ela deve contar para promover um trabalho pautado no princípio da autonomia. Trata-se de um avanço normativo importante para nortear o trabalho das instituições educacionais mantidas pela rede estadual, que amplia a visão expressa em normativas anteriormente formuladas, em outros momentos históricos.

Por tudo o que foi demonstrado, entende-se que a privatização da Educação Básica no Ceará ocorre em todas as dimensões da privatização sistematizadas por Adrião (2017; 2018; 2022), com ênfase nas dimensões do currículo e da gestão, e mais recentemente, na adoção de plataformas digitais decorrente do contexto pandêmico (Adrião; Domiciano, 2020; Garcia; Adrião, 2023). O Diretor de Turma, como política estratégica que apresenta confluência com as políticas de Educação Profissional, Circuito de Gestão e Competências Socioemocionais é, assim, agente estratégico de impulso à privatização da educação no estado, contribuindo para o projeto de incidência do privado na esfera pública.

5 O DIRETOR DE TURMA SOB AS LENTES DOS ATORES SOCIAIS DA POLÍTICA

O presente capítulo atende ao objetivo específico de *identificar as intencionalidades, estratégias, contradições e possíveis contribuições do Diretor de Turma e políticas correlatas para a gestão escolar no Ceará, de 2008 a 2023*. Sua estrutura é iniciada com uma subseção que detalha o campo da pesquisa e, em seguida, os sujeitos respondentes. A segunda subseção traz à tona os caminhos percorridos na análise de conteúdo, enfatizando suas etapas e enfocando a definição das categorias reveladas no campo empírico da pesquisa. A terceira subseção versa sobre as concepções de gestão presentes na narratividade dos sujeitos. A quarta subseção, por seu turno, discute a implantação e as metamorfoses/configurações da política. A quinta subseção, assim, aborda a intensificação do trabalho docente ensejada pela política no estado do Ceará, assim como outros achados tidos como contradições na política que é nosso objeto de estudo. Para a escrita desta seção, empregou-se como procedimento metodológico a análise do conteúdo das entrevistas realizadas com os sujeitos que atuam no âmbito do sistema educacional cearense, inseridos historicamente na SEDUC-CE e em escolas da Região Metropolitana de Fortaleza (RMF).

5.1 CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO E DOS SUJEITOS DA PESQUISA

5.1.1 O campo da pesquisa: o estado do Ceará e as escolas *loci*

O Ceará é uma das unidades da federação brasileira com maior participação na oferta do nível de Ensino Fundamental, o que é fato mesmo antes da aprovação da LDB 9.394/1996 (Brasil, 1996), com a política compartilhada que o estado formatou como *regime de colaboração*, mediante a qual o estado e os municípios garantiram a implementação de muitas políticas educacionais (Vidal; Vieira, 2016).

Com relação ao Ensino Médio, há predominância de matrícula pública. Ainda de acordo com Vidal e Vieira (2016), o decréscimo de matrículas na rede privada e a consequente elevação na rede pública podem ser atribuídos a dois fatores: a ampliação da credibilidade do setor público e a existência de ações afirmativas que potencializaram o ingresso no Ensino Superior.

Destaque-se também que o Ensino Médio integrado à educação profissional só foi introduzido no estado no ano de 2007. Anteriormente a esse período, a educação profissional ficava a cargo da Secretaria de Ciência e Tecnologia do estado, a qual só passou a ser responsabilidade da SEDUC-CE quando foi criado, em 2007, pelo MEC, o Programa Brasil

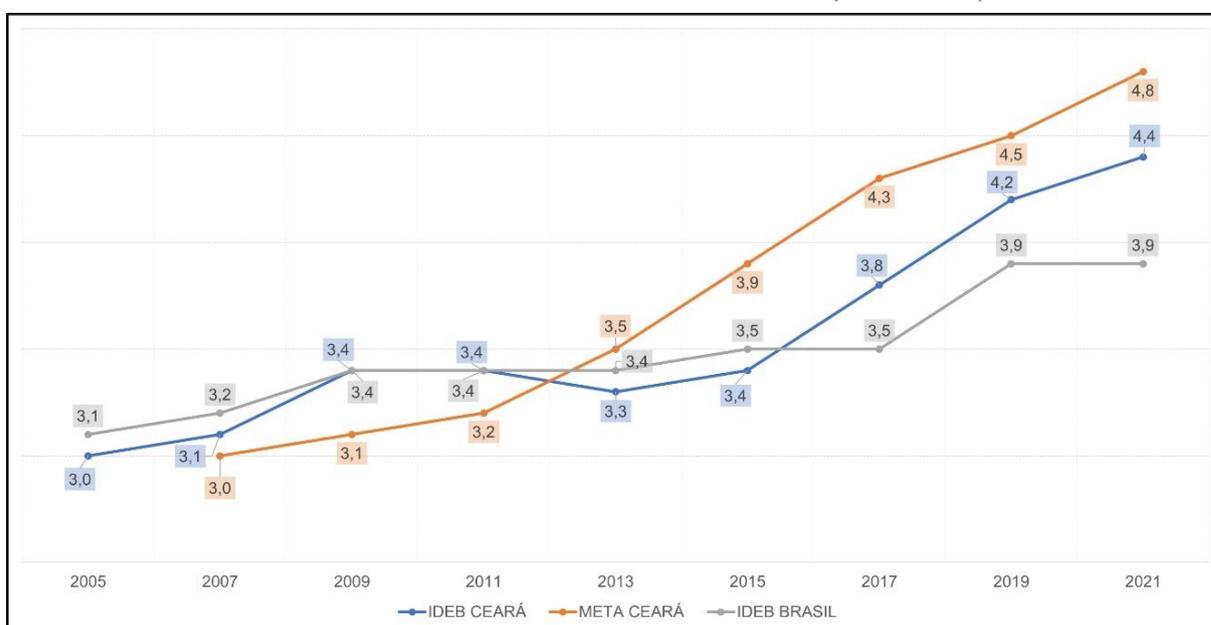
Profissionalizado, que gerou a necessidade de adequação das demandas locais à política nacional implementada, como sinalizam Vidal e Vieira (2016).

Além da existência das escolas regulares e das escolas profissionais, o estado tem consolidado a ampliação das escolas de tempo integral, em atendimento à política nacional e à meta 6 do PNE (Brasil, 2014), que prevê a oferta e seu crescimento progressivo no país.

Vidal e Vieira (2016) atribuem a visão de sucesso associada à educação cearense a uma diversidade de elementos, tais como a forma de articulação presente no sistema educacional do estado através das instâncias que mediam o contato entre a SEDUC-CE e as escolas, materializadas pelas três SEFOR, na capital, e as vinte regionais conhecidas como CREDE, no interior; as políticas educacionais e os enlaces locais demandados para atender ao contexto cearense; e os programas e projetos que são realizados na rede como um todo e nas escolas em si.

Em se tratando de resultados educacionais, o estado do Ceará é divulgado como um *case* de sucesso, dado seu comportamento nas avaliações externas em larga escala nacionais, como o SAEB, e seu desempenho no IDEB, como se verifica no Gráfico 1, que consiste em uma série histórica dos resultados do Ceará no IDEB, de 2005 a 2021, referentes ao Ensino Médio.

Gráfico 1 – Série histórica dos resultados do Ceará no IDEB (2005-2021) – Ensino Médio



Fonte: Elaboração própria a partir de dados disponíveis no portal do INEP.

Vale lembrar que, para o cálculo do índice, são considerados os componentes: aprovação escolar (taxa de rendimento) e desempenho nas avaliações realizadas pelo INEP. Analisando o Gráfico 1, observa-se que o estado do Ceará apresenta índice maior que o do país, especialmente

nos anos de 2017, 2019 e 2021. Ainda assim, sinaliza-se que o estado precisa atingir as metas estipuladas.

Em relação à Fortaleza, município que sedia as escolas *loci* desta pesquisa, trata-se de “uma metrópole com muitas faces” (Vidal; Vieira, 2016, p. 73), com dois milhões quatrocentos e vinte e oito mil, setecentos e oito habitantes, 312.353 km² de área e 7.775.52 hab/km², sendo, portanto, a quinta capital do Brasil em população, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022). Seu Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) é de 0,754, em 2010 (IBGE, 2022).

As escolas *loci* deste estudo fazem parte da Grande Fortaleza e atuam na oferta de Ensino Médio em três categorias distintas: Escola Regular (ER), Escola de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTI) e Escola Estadual de Educação Profissional (EEEP).

A ER está localizada em uma área de 1,6 km², que possui população aproximada de 21.200 habitantes e IDHM de 0,36, ou seja, considerado muito baixo. Dessa forma, está localizada em bairro com bastante vulnerabilidade social (121 - Fortaleza em Bairros, 2024, *on-line*). A instituição oferta o Ensino Médio regular nos turnos matutino, vespertino e noturno, e matrícula ampla. Além da Unidade Executora (UEX), entidade obrigatória para a gestão dos recursos que recebe, a escola conta com organismos colegiados como o Conselho Escolar, o Grêmio Estudantil e os conselhos de turma do PPDT.

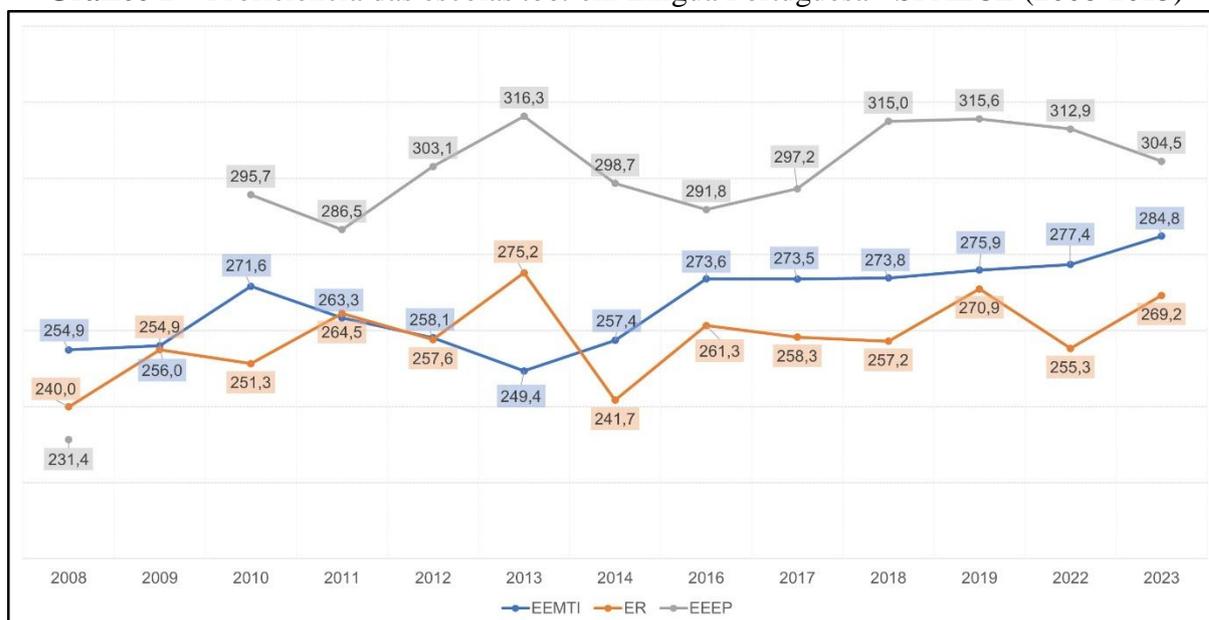
A EEMTI localiza-se em uma área de 0,98 km² que tem população aproximada de 18.000 habitantes. Com IDHM de 0,29, considerado muito baixo, também convive com desigualdades (121 - FORTALEZA EM BAIRROS, 2024, *on-line*). Funciona nos turnos matutino e vespertino, com a oferta do Ensino em Tempo Integral. Conta com UEX e organismos como o Conselho Escolar, o Grêmio Estudantil e os conselhos de turmas do PPDT.

A EEEP, por seu turno, está localizada em uma área de 1,24 km², com população aproximada de 16.000 habitantes e IDHM de 0,63, ou seja, médio. Está, portanto, situada em área considerada nobre na capital (121 - FORTALEZA EM BAIRROS, 2024, *on-line*). Funciona nos turnos matutino e vespertino, com a oferta do ensino profissionalizante, especificamente com quatro cursos distintos, para os quais os alunos são selecionados anualmente. A escola conta com UEX, Conselho Escolar, Grêmio Estudantil e conselhos de turma do PPDT. Além dos membros da equipe gestora (diretor/a escolar, coordenador/a escolar e coordenador/a de estágio), a instituição também passou a contar em seu quadro, desde 2023, com professores coordenadores de área (PCA), o que nos anos anteriores só ocorria nas escolas regulares e de tempo integral.

Como neste estudo, uma das categorias centrais é a gestão por resultados, e é interessante visualizar como as escolas *loci* desta pesquisa se comportam no SPAECE, avaliação externa criada no estado em 1992, que vem, desde 2002, sendo utilizada para a viabilização de premiações/bonificações para escolas e profissionais, bem como servindo de norte para as intervenções pedagógicas no âmbito dos sistemas e das escolas (Costa; Vidal, 2022).

Dessa forma, o Gráfico 2 contém os resultados referentes à proficiência das escolas *loci* da pesquisa, na disciplina de Língua Portuguesa³³, atingidos no SPAECE, dentre os anos de 2008 e 2023.

Gráfico 2 – Proficiência das escolas *loci* em Língua Portuguesa - SPAECE (2008-2023)



Fonte: Elaboração própria a partir de dados disponíveis no portal da SEDUC-CE (Ceará, 2024).

O Gráfico 2 mostra que a EEMTI permaneceu, de 2008 a 2018, com seus resultados fincados no nível crítico, avançando nas edições de 2019, 2022 e 2023 para o nível intermediário. A ER, por sua vez, de 2008 a 2012, esteve no nível crítico de proficiência, avançou em 2013 para o nível intermediário, e de 2014 a 2023 permaneceu no nível crítico. A EEEP, somente na edição de 2008 atingiu o nível crítico e, de 2010 a 2023, permaneceu no nível intermediário, ampliando seus resultados na maioria do tempo.

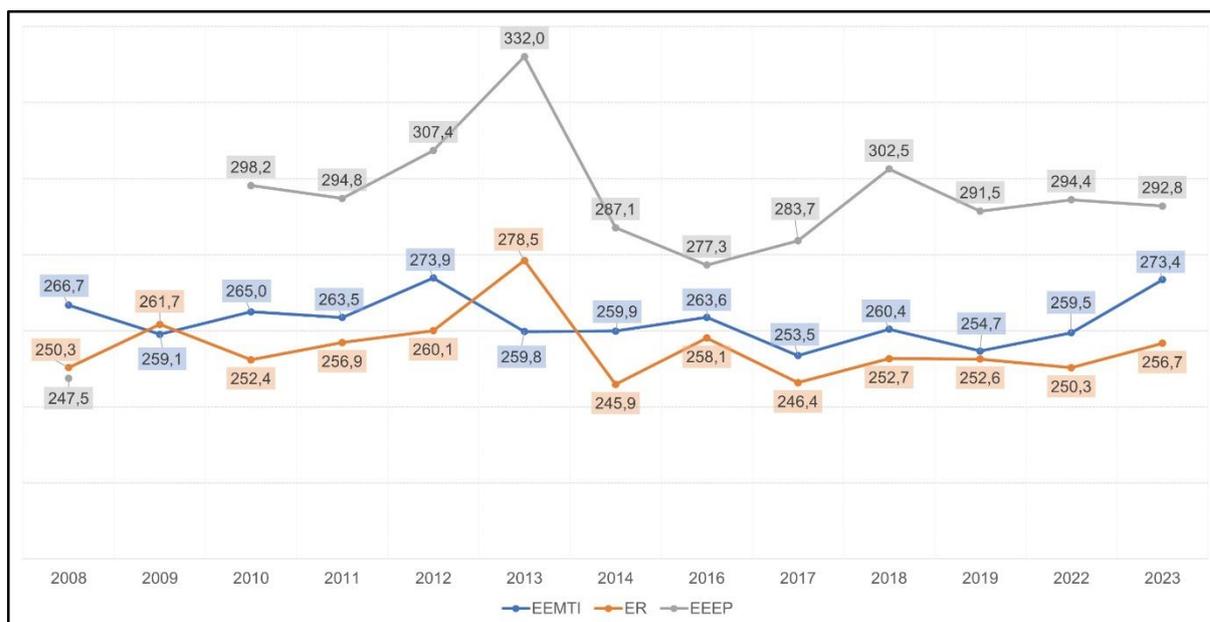
Os resultados bastante superiores alcançados pela EEEP são notáveis e têm sido objeto de reflexão em trabalhos publicados, como o texto de Costa, Costa e Magalhães Júnior (2018), no qual os resultados conquistados nas avaliações externas pelas EEEP são associados a

³³ Na disciplina de Língua Portuguesa, a escala com os níveis de proficiência é a seguinte: até 225 pontos, muito crítico; de 225 a 275, crítico; de 275 a 325, intermediário; e acima de 325, adequado (Andrade; Silva; Santos, 2024).

condições mais favoráveis ao desempenho, como seleção dos alunos para ingresso, maior concentração de alunos com maior capital cultural que os matriculados nas instituições de outras categorias (tipificações) do estado, e dedicação integral dos professores lotados nas disciplinas da base comum, além das condições estruturais da maioria das escolas profissionais.

Com relação aos resultados da proficiência das escolas *loci* da pesquisa, na disciplina de Matemática³⁴ no SPAECE, no período de 2008 a 2023, apresenta-se o Gráfico 3.

Gráfico 3 – Proficiência das escolas *loci* em Matemática - SPAECE (2008-2023)



Fonte: Elaboração própria a partir de dados disponíveis no portal da SEDUC-CE (Ceará, 2024).

O Gráfico 3 também evidencia a gestão e o trabalho pedagógico orientado para resultados educacionais. Por meio da sua interpretação, vê-se que a EEMTI permaneceu, durante todo o período de 2008 a 2023, no nível crítico, mesmo sendo verificável crescimento na proficiência. A ER, de 2008 a 2013, obteve resultado considerado crítico; em 2014 declinou para o muito crítico; cresceu sua proficiência em 2016, figurando no nível crítico; e em 2017 repetiu o feito de obter resultado muito crítico. De 2018 a 2023, a escola esteve no nível crítico. A EEEP atingiu resultado muito crítico somente no ano de 2008; permaneceu no nível crítico nas edições da avaliação de 2010 e 2011; nos anos de 2012 e 2013 conseguiu crescer seus resultados, obtendo resultado intermediário; nas edições de 2014, 2016 e 2017, apresentou comportamento crítico, elevando-se ao nível intermediário em 2018; declinando para o nível crítico nos anos de 2019, 2022 e 2023.

³⁴ Na disciplina de Matemática, a escala com os níveis de proficiência é a seguinte: até 250 pontos, muito crítico; de 250 a 300, crítico; de 300 a 350, intermediário; e acima de 350, adequado (Andrade; Silva; Santos, 2024).

Ressalta-se que esses resultados remetem à coletividade de alunos das escolas, municípios e regionais. Além desses, também são fornecidos às unidades educacionais os resultados individuais dos alunos, os quais são utilizados para respaldar a política de bonificação implementada no Ceará, que premia tanto as escolas quanto os alunos que se destacam com as melhores proficiências.

A dificuldade em Matemática é revelada nos resultados insatisfatórios obtidos pelos alunos no SPAECE, o que também se verifica no SAEB, já que ambas as avaliações externas apresentam similaridades, desde a concepção à operacionalização, tais como a aplicação de testes padronizados, pautados em competências e habilidades; e a adoção de uma ritualística própria, comum na realização de certames (Costa; Vidal, 2022).

As escolas apropriam-se dos resultados do SPAECE e direcionam todo seu trabalho pedagógico à avaliação externa, bem como ao SAEB, o que repercute de forma severa, inclusive, na avaliação interna, que ganha a tônica de preparação para os testes padronizados. De acordo com Costa e Vidal (2022), em se tratando da experiência cearense, tanto os objetivos como a abrangência da responsabilização educacional implementada no Ceará, são fomentados pelos projetos políticos que patrocinam o sistema educacional, bem como pelas responsabilidades assumidas pelos entes federados, neste caso, os municípios e o estado do Ceará.

5.1.2 Os sujeitos respondentes

Conforme o já sinalizado no capítulo introdutório desta tese, os sujeitos respondentes da pesquisa são diretores/as escolares, coordenadores/as escolares responsáveis pela gestão do PPDT nas escolas *loci*, professores/as diretores/as de turma e professores/as que não atuam como diretores/as de turma. As entrevistas foram realizadas nos meses de dezembro de 2023 e janeiro de 2024, presencialmente, nas instituições em que os/as respondentes atuam profissionalmente.

De modo a atender aos procedimentos éticos elencados na Introdução, os quais são alinhados com o disposto na LGPD (Brasil, 2018a), os dados pessoais diretos dos/as respondentes foram tratados de forma agrupada, remetendo ao segmento profissional que integram nas instituições em que atuam.

Dessa maneira, traça-se o seguinte perfil dos sujeitos:

- **Gestores/as educacionais que atuaram/atuam na SEDUC-CE:** o EX-SEC. é do sexo masculino, autodeclara-se branco e tem idade situada entre 40 e 50 anos. A SEC. EXEC.

é do sexo feminino, autodeclara-se parda e possui idade entre 40 e 50 anos, também. Ambos pertencem ao quadro efetivo da rede estadual do Ceará;

- **Diretores/as escolares:** entrevistamos um diretor e duas diretoras, dentre os/as quais uma possui entre 36 e 45 anos, uma entre 46 e 50 anos e um acima de 50 anos. Com relação à raça-etnia, autodeclaram-se da seguinte forma: uma se reconhece como branca, um como pardo e uma como preta. Os três sujeitos são professores efetivos que ingressaram na rede estadual através de concurso público, possuem experiência docente em regência de sala de aula entre 06 e 10 anos, e foram providos à direção escolar por meio de seleção. A experiência na direção configura-se da seguinte forma: uma das respondentes está atuando como diretora há menos de 05 anos, uma entre 05 e 10 anos, e o diretor há mais de uma década;
- **Coordenadores/as escolares:** entrevistamos três coordenadoras escolares, dentre as quais uma possui faixa etária entre 25 e 35 anos, uma entre 46 e 50 anos e uma acima de 50 anos. Duas entrevistadas do segmento se autodeclaram brancas e uma parda. O ingresso na profissão docente ocorreu por meio de concurso público. As coordenadoras possuem tempos de experiência como regentes de sala de aula distintos: uma atuou entre 01 e 05 anos, a segunda entre 06 e 10 anos, e a terceira, acima de 10 anos. A assunção do cargo de coordenadoras escolares também aconteceu sob formas de provimento distintas: duas foram aprovadas na seleção de gestores/as e, portanto, integravam os bancos de gestores/as e receberam convites dos/as diretores/as escolares, e uma também obteve aprovação na seleção, integrando o citado banco e concorreu e foi aprovada em chamada ao banco realizada pela escola em que atua. Duas delas atuam na coordenação em tempo compreendido entre 06 e 10 anos e uma há mais de 10 anos;
- **Professores/as Diretores/as de Turma:** foram entrevistadas três diretoras de turma, dentre as quais uma possui faixa etária entre 25 e 35 anos e duas entre 46 e 50 anos. Uma diretora de turma se autodeclara branca e duas se reconhecem pardas. Das professoras que exercem tal função, duas pertencem ao quadro efetivo e uma é contratada temporariamente. Duas professoras possuem experiência docente acima de 10 anos e uma está no exercício por um tempo entre 01 e 05 anos. Uma professora atua como PDT por tempo compreendido entre 05 e 10 anos e duas exercem a função há um tempo entre 01 e 05 anos;

- **Professores/as que não atuam como Diretores/as de Turma:** foram entrevistados um professor e duas professoras. Dentre tais respondentes, o professor possui idade entre 36 e 45 anos, e as duas professoras entre 46 e 50 anos. O professor se autodeclara pardo; uma professora também se reconhece parda; e uma professora se autodeclara preta. Do referido segmento, um respondente é contratado em regime de trabalho temporário e as duas professoras são efetivas da rede estadual do Ceará. Os três sujeitos possuem experiência docente superior a 10 anos.

Com relação à formação acadêmica e às experiências profissionais vivenciadas em suas carreiras, apresenta-se o Quadro 11.

Quadro 11 – Formação acadêmica e experiências profissionais dos respondentes da pesquisa
(continua)

RESPONDENTE	FORMAÇÃO ACADÊMICA	EXPERIÊNCIAS PROFISSIONAIS
EX-SEC.	- Curso de graduação na área de Ciências Humanas, em IES pública; - Mestrado na área da Educação, cursado em IES pública.	- Experiência anterior como professor temporário; - Ocupou cargos técnico-pedagógicos em duas regionais de educação; - Ocupou cargos técnico-pedagógicos na SEDUC-CE; - Foi Secretário Estadual de Educação do Ceará.
SEC. EXEC.	- Curso de graduação na área de Ciências Humanas em IES pública; - Mestrado na área das Ciências Sociais Aplicadas, em IES pública.	- Experiência anterior como professora temporária; - Atuou como diretora escolar; - Foi coordenadora de duas regionais de educação; - Foi Secretária Executiva da pasta do Ensino Médio na SEDUC-CE.
DIRETOR EEMTI	- Curso de graduação na área de Linguística, Letras e Artes, em IES pública; - Especialização em Educação, em IES pública.	- Professora com mais de 05 anos de experiência na regência de sala de aula; - Foi diretora de outra escola por 03 anos.
DIRETOR EEEP	- Curso de graduação na área da Educação e na área de Ciências Exatas e da Terra, em IES públicas; - Mestrado na área das Ciências Sociais Aplicadas, em IES pública; - Cursando (à época da realização da entrevista) Doutorado na área de Ciências da Saúde, em IES pública.	- Antes de obter aprovação em concurso público para professora efetiva, foi professora contratada temporariamente; - Professora com regência em sala de aula por cerca de 06 anos; - Foi diretora de outra escola por 03 anos e 06 meses.
DIRETOR ER	- Curso de graduação na área de Ciências Humanas, em IES pública; - Especialização na área de Ciências Humanas; - Especialização em Educação.	- Antes de atuar como efetivo, foi professor temporário; - Atuou em sala de aula por um período entre 06 e 10 anos; - Exerceu o cargo de diretor em outra escola por mais de 05 anos.
COORDENADOR EEMTI	- Curso de graduação na área de Ciências Humanas, em IES pública; - 02 cursos de especialização na área da Educação.	- Atuou em sala de aula por um período de 06 a 10 anos; - Atua como Coordenadora Escolar há 14 anos.

(conclusão)

COORDENADOR EEEP	- Curso de graduação na área de Ciências Humanas, em IES pública; - 02 cursos de especialização na área da Educação.	- Atuou em sala de aula por mais de uma década; - Atua como Coordenadora Escolar há 18 anos, estando na atual escola há 10 anos.
COORDENADOR ER	- Curso de graduação na área de Linguística, Letras e Artes; - Especialização em curso da área de Linguística, Letras e Artes.	- Experiência de 01 a 05 anos em sala de aula; - Está na Coordenação Escolar há mais de 06 anos, na mesma escola.
PDT EEMTI	- Curso de graduação na área de Ciências Exatas e da Terra.	- Atuação em sala de aula por tempo superior a 10 anos; - Diretora de Turma há mais de 05 anos.
PDT EEEP	- Curso de graduação na área de Linguística, Letras e Artes; - 02 cursos de especialização na área da Educação.	- Atua em sala de aula há mais de uma década; - Experiência como PDT de 03 anos.
PDT ER	- Curso de graduação na área de Linguística, Letras e Artes; - Curso de graduação na área de Ciências da Saúde.	- Atua como regente de sala de aula há quase 05 anos; - Experiência como PDT de 03 anos.
PROFESSOR EEMTI	- Curso de graduação na área de Linguística, Letras e Artes; - 02 cursos de especialização em Educação; - Mestrado na área de Linguística, Letras e Artes.	- Atua na docência há mais de 10 anos; - Foi Diretora de Turma por alguns anos.
PROFESSOR EEEP	- Curso de graduação na área de Linguística, Letras e Artes; - Especialização na área de Linguística, Letras e Artes.	- Atua na docência há mais de 10 anos; - Foi Diretora de Turma por alguns anos.
PROFESSOR ER	- Curso de graduação na área de Ciências Exatas e da Terra; - Curso de graduação na área da Tecnologia.	- Atua na docência há mais de 10 anos como professor temporário; - Foi Diretor de Turma em anos anteriores.

Fonte: Elaboração própria com base em respostas às primeiras perguntas dos roteiros de entrevista.

Depreende-se que, a partir do perfil dos respondentes, os sujeitos que foram entrevistados no âmbito do sistema educacional possuem titulação acadêmica elevada e transitaram por variados espaços de poder, ocupando cargos de liderança, tanto em escolas quanto em regionais e na própria sede da SEDUC-CE. Acrescente-se que os dois entrevistados desse segmento não possuem filiação em partidos políticos.

Com relação aos demais sujeitos respondentes, percebe-se que a totalidade de diretores e de coordenadores escolares possui vínculo efetivo com a rede estadual de educação do Ceará, apresentando experiência na regência de sala de aula, bem como em outras funções técnico-pedagógicas. Quando se direciona o olhar para os professores entrevistados, percebe-se a ocorrência de profissionais contratados temporariamente, o que reflete uma realidade bastante recorrente no serviço público do país, como apontam Venco e Sousa (2021), que esfacelam carreiras de Estado, como a profissão docente, colocando-a em risco.

5.2 ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS: DETALHAMENTO DO TRATO DOS ACHADOS EMPÍRICOS

A escolha da técnica da análise de conteúdo, desde o princípio da realização desta pesquisa, ocorreu a partir da compreensão de que ela consiste em tarefa complexa, que demanda do pesquisador bastante rigor científico, tanto no processo de coleta dos dados, na própria ida ao campo, bem como no tratamento dos achados empíricos. Desde o desenho preliminar da investigação, feito sob a forma de projeto de pesquisa, tinha-se a consciência de que a análise dos dados consiste no momento em que é necessário conhecer os sentidos das indagações e, mais especificamente, das significações implícitas ou explícitas dos achados que o campo e os sujeitos trouxeram à tona.

A análise de conteúdo ensejada, consoante com a sistematização de Bardin (2016), ocorreu em três fases: a pré-análise (leitura flutuante, escolha dos documentos, (re)formulação dos objetivos, hipóteses e/ou formulação dos indicadores); a exploração do material, que tem como cerne a categorização; e o tratamento dos resultados, no qual a interpretação dá a tônica da etapa. Além da análise do material ter sido feita manualmente, apresentou-se a necessidade de utilização do software ATLAS.ti, que contém ferramentas que auxiliaram na análise dos dados.

Na pré-análise, organizou-se o material gerado a partir da realização das entrevistas. Tratou-se de material amplo, transcrito com o auxílio de uma plataforma *on-line* chamada *Reshape*, o que conferiu um pouco mais de celeridade à transcrição, seguida pela leitura do material como um todo, para fins de conferência e revisão das transcrições, para confirmar a validade e a fidedignidade do recurso de inteligência artificial utilizado. Procedeu-se à leitura flutuante (Bardin, 2016) das entrevistas, por meio da qual foi possível nos pautar na *exaustividade* do material, não deixando nenhuma parte das entrevistas de fora da análise.

Ainda na fase da pré-análise, procedeu-se à *formulação dos indicadores*, que são marcadores que permitiram a apreensão das mensagens comunicadas nas respostas dos respondentes. Nessa etapa, foram selecionados os principais aspectos nas entrevistas, eleitos a partir da relação com os objetivos da pesquisa, compondo as chamadas *unidades de registro*, e verificou-se a frequência de reprodução das palavras/expressões no todo das entrevistas, o que, em seguida, metodologicamente, serviu para a definição das categorias (Bardin, 2016).

O Quadro 12 contempla as unidades de registro e a frequência com que elas foram identificadas nas falas dos respondentes.

Quadro 12 – Unidades de registro e ocorrências nas falas dos respondentes

UNIDADES DE REGISTRO	NÚMERO DE OCORRÊNCIAS
Características de gestão do Projeto Professor Diretor de Turma	40
Círculo de Gestão	28
Gestão de Sala de Aula	05
Gestão Democrática	14
Gestão por/para Resultados	33
Implantação do Projeto Professor Diretor de Turma	09
Intensificação do trabalho docente	53
Papéis do Diretor de Turma	62
Participação de entidades privadas na Política Educacional do Ceará	06
Política Estadual de Desenvolvimento de Competências Socioemocionais	49
Política Estadual de Educação Profissional	09

Fonte: Elaboração própria feita com o auxílio do software ATLAS.ti.

Na fase da exploração do material, fez-se um esforço analítico a partir dos objetivos da investigação e do referencial teórico adotado, de modo a definir as categorias reveladas no campo. Para essa ação, procedeu-se ao desmembramento, seguido do agrupamento ou reagrupamento das unidades de registro, tomando como base o teor do Quadro 12.

Na análise de conteúdo, de acordo com Bardin (2016), as categorias são definidas *a priori* ou *a posteriori*. No caso específico desta pesquisa, tal definição foi realizada *a posteriori*, dado o fato de as categorias do campo terem sido definidas progressivamente, após a coleta dos dados em campo e a organização do material obtido a partir das entrevistas semiestruturadas, e o decisivo processo de tratamento analítico.

O Quadro 13 traz a definição das categorias iniciais de análise, feita com base na semântica das palavras ou expressões oriundas das entrevistas realizadas com os sujeitos respondentes da pesquisa. Note-se que as categorias iniciais apresentam relação com as unidades de registro constantes no Quadro 12.

Quadro 13 – Categorias iniciais de análise

(continua)

Nº	CATEGORIAS INICIAIS DE ANÁLISE
1	Contexto da educação cearense na implantação do PPDT
2	Implantação do PPDT
3	Características de gestão do PPDT
4	Papéis do Diretor de Turma
5	Perfil do Diretor de Turma

(conclusão)

Nº	CATEGORIAS INICIAIS DE ANÁLISE
6	Identidade profissional do Diretor de Turma
7	Gestão de Sala de Aula
8	Gestão Democrática
9	Gestão por/para Resultados
10	Aspectos positivos do PPDT
11	Aspectos negativos do PPDT
12	Política Estadual de Educação Profissional
13	Circuito de Gestão
14	Política Estadual de Desenvolvimento de Competências Socioemocionais
15	Utilização do Diretor de Turma em outras políticas
16	Participação de entidades privadas na Política Educacional do Ceará
17	Digitalização da educação
18	Burocratização do PPDT
19	Continuação do trabalho fora do expediente
20	Atividades que extrapolam a função de Diretor de Turma
21	Sobrecarga oriunda do exercício da função de Diretor de Turma
22	Exercício de outra atividade remunerada concomitante à docência
23	Redução dos espaços de compartilhamento no exercício da função docente
24	Ausência de conhecimento das bases da política, mesmo atuando em sua execução
25	Contradição

Fonte: Elaboração própria.

Posteriormente ao levantamento de 25 categorias iniciais, consolidou-se a definição de 09 categorias finais, sendo elas resultantes do agrupamento das primeiras. Acrescentou-se à tal definição a elaboração de um conceito norteador de cada uma das categorias finais, de modo a descrevê-las brevemente. Ressalta-se, ainda, que os conceitos norteadores foram elaborados em consonância com o referencial teórico da pesquisa e com os achados, sobretudo os revelados no campo. O Quadro 14 explana as categorias finais da pesquisa.

Quadro 14 – Categorias finais de análise

(continua)

CATEGORIA INICIAL	CONCEITO NORTEADOR	CATEGORIA FINAL
1. Contexto da educação cearense na implantação do PPDT; 2. Implantação do PPDT.	A implantação do PPDT ocorreu em um contexto histórico em que o abandono era problema central na educação cearense.	1. Processo de implantação do Projeto Professor Diretor de Turma.

(continua)

CATEGORIA INICIAL	CONCEITO NORTEADOR	CATEGORIA FINAL
3. Características de gestão do PPDT; 4. Papéis do Diretor de Turma; 5. Perfil do Diretor de Turma; 6. Identidade profissional do Diretor de Turma.	O PPDT é uma política que apresenta relações com a gestão das escolas de Ensino Médio cearenses. À figura do Diretor de Turma é frequentemente atribuído um perfil, papéis a serem desempenhados por tal professor, o que se articula às funções de gestão da unidade escolar.	2. As relações entre o Projeto Professor Diretor de Turma e a gestão escolar.
7. Gestão de Sala de Aula; 8. Gestão Democrática; 9. Gestão por/para Resultados.	Verificou-se, nas escolas <i>loci</i> , a existência de variadas concepções de gestão escolar, as quais são canalizadas no que se entende como uma gestão gerencial.	3. Hibridismo na gestão escolar: a gestão gerencial.
10. Aspectos positivos do PPDT; 11. Aspectos negativos do PPDT.	O Diretor de Turma apresenta, na avaliação dos respondentes, aspectos positivos e negativos, de acordo com as realidades em que estão inseridos.	4. Avaliação da política do Diretor de Turma.
12. Política Estadual de Educação Profissional; 13. Circuito de Gestão; 14. Política Estadual de Desenvolvimento de Competências Socioemocionais; 15. Utilização do Diretor de Turma em outras políticas.	O Projeto Professor Diretor de Turma apresenta confluência principalmente com outras três políticas (categorias iniciais 12, 13 e 14). Ficou constatado que o Diretor de Turma é visto estrategicamente como uma política que é aproveitada por outras políticas educacionais do estado.	5. Confluência entre o Diretor de Turma e as políticas correlatas.
16. Participação de entidades privadas na Política Educacional do Ceará; 17. Digitalização da educação.	No estado do Ceará ocorre um processo denso de privatização da gestão educacional e escolar, através da crescente presença de entidades privadas na definição e execução das políticas educacionais.	6. Privatização da gestão educacional e escolar.
18. Burocratização do PPDT; 19. Continuação do trabalho fora do expediente; 20. Atividades que extrapolam a função de Diretor de Turma; 21. Sobrecarga oriunda do exercício da função de DT; 22. Exercício de outra atividade remunerada concomitante à docência; 23. Redução dos espaços de compartilhamento na função docente.	O campo de pesquisa, assim como a literatura e os documentos sobre a política educacional cearense, aponta para a intensificação do trabalho docente, tida como processo em que há maior dispêndio físico, mental (cognitivo) e emotivo do trabalhador docente, tendo em vista a melhoria qualitativa e/ou a elevação quantitativa dos resultados de aprendizagem (Dal Rosso, 2006).	7. Intensificação do Trabalho Docente.
24. Ausência de conhecimento das bases da política, mesmo atuando em sua execução.	A política do Diretor de Turma ganha legitimidade diante dos sujeitos da escola, que executam suas premissas sem o conhecimento do próprio engajamento na engrenagem da política. Tal premissa foi identificada principalmente no Circuito de Gestão.	8. Consentimento.

(conclusão)

CATEGORIA INICIAL	CONCEITO NORTEADOR	CATEGORIA FINAL
25. Contradição.	Tida como a base do método dialético, a contradição, em conformidade com Cury (1986), é a própria expressão do real, e desconsiderá-la implica retirar do real o seu movimento. Na política, são identificadas contradições situadas no âmbito da sua concepção e da sua execução.	9. Contradição.

Fonte: Elaboração própria.

Na terceira e última fase da análise de conteúdo ocorre o tratamento dos resultados. Nela, acontecem as inferências e as interpretações das mensagens emitidas pelos respondentes, as quais visam a captar a significação dos conteúdos oriundos do material coletado, neste caso, através das entrevistas realizadas. Em tal etapa, sob o amparo de Bardin (2016), admitem-se proposições, em virtude de proposições anteriores, já validadas, ou seja, tidas como verdadeiras. Neste caso, a maioria das categorias reveladas no campo já estavam presentes como categorias teóricas de análise. O tratamento dos resultados e a sistemática da análise de conteúdo constam nas subseções de 5.3 a 5.5.

5.3 AS CONCEPÇÕES DE GESTÃO DOS ATORES DO DIRETOR DE TURMA NO CEARÁ

Nos roteiros de entrevistas elaborados para esta pesquisa, os questionamentos foram organizados em blocos, de modo a condensar as informações mais relacionadas ao que se pretendia inquirir aos respondentes em um mesmo universo semântico. No que se refere aos roteiros aplicados ao EX-SEC. e à SEC. EXEC., as questões eram mais relacionadas à implantação da política em um contexto histórico da educação cearense específico, bem como às metamorfoses que a política do Diretor de Turma vivenciou em contextos posteriores. Em relação aos roteiros aplicados a diretores e coordenadores, as perguntas foram organizadas nos seguintes blocos: perfil e formação; funcionamento do PPDT; e as metamorfoses do Diretor de Turma no Ceará. Nos roteiros específicos para professores diretores de turma e para professores que não atuam na função, foram acrescentadas questões sobre a intensificação do trabalho docente.

Partindo da premissa básica de que o Projeto Professor Diretor de Turma apresenta relações com a gestão escolar, perguntou-se quais as características de gestão que a política adota como norte. Panoramicamente, foram citadas as seguintes, organizadas no quadro 15.

Quadro 15 – Características de gestão do PPDT

Característica	Respondentes que mencionaram
Acompanhamento/monitoramento da frequência	DIRETOR EEMTI - PDT EEMTI - PDT EEEP - PDT ER - PROFESSOR ER
Redução do abandono escolar	PDT EEMTI - PDT EEEP - PDT ER - PROFESSOR EEMTI - PROFESSOR ER
Acompanhamento/monitoramento dos resultados	DIRETOR EEMTI - DIRETOR ER - PDT EEMTI
Busca ativa escolar	DIRETOR EEMTI - DIRETOR ER - PROFESSOR EEEP
Suporte para a Coordenação Pedagógica	DIRETOR EEMTI – DIRETOR EEEP - DIRETOR ER - PDT EEEP
Interlocução com a família	DIRETOR EEMTI - DIRETOR ER - COORDENADOR EEEP - PROFESSOR EEMTI
Realização de intervenções pedagógicas	DIRETOR EEMTI - PROFESSOR EEMTI - PROFESSOR ER
Mediação de conflitos	DIRETOR EEEP - PROFESSOR ER
Função burocrático-administrativa	DIRETOR EEEP - PDT EEMTI
Acolhimento aos alunos	COORDENADOR EEMTI
Liderança do Diretor de Turma	COORDENADOR EEEP
Gerência de sala de aula	COORDENADOR ER - PDT ER - PROFESSOR ER
Garantia da disciplina na turma que gere	PROFESSOR EEMTI
Atendimento às prescrições/regulamentações da SEDUC-CE	PROFESSOR EEEP

Fonte: Elaboração própria.

Analisando o teor do Quadro 15, depreende-se que as características apontadas pelos respondentes estão em consonância com o que versam os documentos norteadores da referida política, especialmente Ceará (2010), e a vasta literatura sobre ela publicada. O PPDT, assim, traz à tona uma multiplicidade de características que aproximam a figura do Diretor de Turma da gestão escolar. A esse respeito, cabe elucidar que, inevitavelmente, além das características de gestão, as quais remetem aos papéis desempenhados pelos professores diretores de turma, na maioria das respostas figurou a menção à ideia de perfil do Professor Diretor de Turma.

Ao perguntar sobre o que pode qualificar um diretor de turma, foram relacionados, pelos respondentes, os seguintes papéis: estabelecimento de boa relação com os alunos; capacidade de envolver os pais, mães ou responsáveis na dinâmica da escola; liderança efetiva na gestão da sala de aula, inclusive para a condução do Conselho de Turma; capacidade de envolvimento dos demais professores nas intervenções sobre a turma que gere; sistemática e organização contínua do Dossiê da Turma; e autonomia na resolução dos problemas da turma. Note-se, aqui, que é possível estabelecer relação de similaridade entre os papéis elencados pelos respondentes com o que se verifica em pesquisa desenvolvida por Sá (1997), em escolas portuguesas. Esses aspectos, no entanto, não são listados nas portarias de lotação de professores diretores de turma

que são lançadas anualmente, mas pairam nos discursos dos técnicos lotados nas regionais de Educação do Ceará, bem como dos gestores e dos professores.

Refletindo sobre a ideia de um perfil para o professor diretor de turma, na fala de uma diretora escolar, vê-se que essa é uma preocupação que permeia o trabalho dos diretores: “[...] Eu tenho que dar suporte aos diretores de turma. E outra: eu tenho diretores de turma que têm perfil, e outros, não” (DIRETOR EEEP). O diretor de outra escola evidencia que tal preocupação se apresenta como relevante desde a lotação dos professores em tal função:

[...] quando a gente vai escolher os PDT, a gente sempre procura esse que tem o perfil até mesmo de gestor, porque, em tese, ele vai fazer esse trabalho de gestão da sala de aula, dos alunos, com muita competência. É, sem dúvida alguma, muito relacionado à gestão escolar. [...] Até mesmo, eu diria, hoje, mais que os PCA, no tocante à gestão, porque o PCA cuida mais da parte do planejamento, do acompanhamento pedagógico, e o PDT não: ele tem esse aspecto mesmo de gestão, além de cuidar da sala (DIRETOR ER).

Nos discursos dos professores, também é conferida ênfase à ideia de perfil ideal para os professores diretores de turma. O PROFESSOR EEEP é taxativo, ao afirmar que “É certo que tem professores que têm algum perfil, né? Realmente, têm outros que não têm tanto perfil, porque são muitos problemas que tem que cuidar dentro da sala de aula”. Por seu turno, outro respondente, que atuava no âmbito da SEDUC-CE, pondera que:

[...] tem uma coisa que sempre me incomodou muito: era um discurso de que o DT precisa de um perfil, *quase que extraterrestre* para ser diretor de turma. Isso é uma coisa que me incomodava bastante porque um projeto que tem uma perspectiva de influenciar professores, ele precisa ser universal, ele precisa de todos os professores da rede que se proponham a ser professores, mesmo que não diretores de turma, adotem uma postura de relação humana mais sensível. Eu acho que o Diretor de Turma também é esse grande trunfo de trazer pessoas que não tenham esse perfil para vivenciarem uma outra forma de se relacionar com os estudantes (EX-SEC., grifos nossos).

Corroborando com o depoimento do EX-SEC., outro respondente fez uma relevante explicação:

[...] Às vezes dizem assim: ah, o PDT tem que ter um perfil! Eu acho que o perfil que a gente diz que é o do PDT deveria ser o perfil de todos os docentes. Protagonismo, cuidado com o aluno, responsabilidade com a aprendizagem do aluno, comprometimento. E esse perfil pode ser construído ao longo do exercício da função. O professor diretor de turma não necessariamente precisa já ter essas competências e habilidades já desenvolvidas (SEC. EXEC.).

A discussão sobre os papéis desempenhados pelos professores diretores de turma, e a própria referência recorrente ao perfil desejado para os professores que desempenham tal função, traz-se à tona o aspecto da identidade profissional do professor diretor de turma.

Conforme Nóvoa (2009), a identidade profissional docente diz respeito à elaboração de um conhecimento pessoal que ocorre no interior do conhecimento profissional, tendo em vista a captação dos sentidos da profissão docente. Para o autor, a construção da identidade profissional ocorre continuamente, dentro da profissão, considerando-se a formação inicial, o aperfeiçoamento pedagógico, a formação continuada e as experiências pessoais do professor (Nóvoa, 2009).

Nóvoa (2009, p. 6) é enfático, ao afirmar “[...] que o professor é a pessoa, e que a pessoa é o professor”. Como processo contínuo e inacabado, a construção da identidade profissional é inconcebível sem articulação com a esfera da formação. Pode-se destacar, assim, que a identidade profissional docente é, a um só tempo, identificação e diferenciação e, desse processo inerentemente complexo, fazem parte a história de vida, a formação acadêmica, as condições concretas de trabalho, bem como a cultura na qual o profissional se insere ou que venha a ter contato ao longo da vida.

Dessa maneira, com base em Nóvoa (2009), pode-se afirmar que a identidade profissional do professor diretor de turma considera a dimensão *técnico-científica* da profissão docente. Em outras palavras, o diretor de turma deve possuir formação em alguma área específica do conhecimento, também compreendendo a concretude de sua profissionalidade, bem como o reconhecimento da sua *personalidade no interior da sua profissionalidade* (as faces pessoa-professor e professor-pessoa).

Quando perguntados sobre a existência ou não de relações entre o Projeto Professor Diretor de Turma e a gestão escolar, todos os sujeitos responderam afirmativamente. Para um diretor escolar,

[...] eu tenho vários gestores trabalhando comigo. De cada sala, um gestor. É óbvio que tem uns que fazem com mais (pausa na fala) eu diria, competência; outros com menos, mas todos fazem esse trabalho de gestor ali, de uma sala de aula. Então, é fundamental. Eu acho que é por isso que é um sucesso total. É algo que chegou e Deus me livre que saia (DIRETOR ER).

Nas justificativas para a resposta afirmativa, os sujeitos apontaram os mesmos aspectos sinalizados nas referências às características de gestão, papéis e perfil do diretor de turma, sempre com ênfase no acompanhamento à frequência/combate ao abandono escolar, aos resultados (rendimentos) e à busca ativa escolar.

A análise do conteúdo das entrevistas possibilitou, ainda, a identificação de três concepções de gestão presentes na narrativa dos sujeitos respondentes: a Gestão de Sala de Aula, a Gestão Democrática e a Gestão por/para Resultados. Ressalte-se que a presença das referidas concepções ocorreu, na maioria das vezes, de forma isolada, mas também figurou, em

algumas assertivas, de maneira combinada, no uso em alguns momentos da expressão gestão democrática por/para resultados.

A Gestão de Sala de Aula, conforme Vasconcellos (2010), parte da consideração de que a sala de aula, em si, é a alma da instituição escolar e, portanto, é onde as suas principais ações acontecem. Para o autor, gerir tal universo implica administrar três dimensões básicas: o relacionamento interpessoal, a organização da coletividade e o trabalho com o conhecimento.

A primeira dimensão, o relacionamento interpessoal, diz respeito ao estabelecimento de vínculos significativos com os alunos, fluindo para além do coletivo. Portanto, o docente “[...] trabalha com todos, mas conhece cada um de seus alunos [...]” (Vasconcellos, 2010, p. 21). A segunda dimensão, a organização da coletividade, refere-se ao clima que permeia as relações e à garantia da disciplina na abrangência da sala, referenciada pelo Projeto Político-Pedagógico, pelo contrato de convivência pactuado entre os diferentes sujeitos da escola, também remetendo à mediação dos conflitos que nela acontecem (Vasconcellos, 2010). A terceira dimensão é o trabalho com o conhecimento, e consiste na principal, haja vista que é na sala de aula, principalmente, onde ocorre o processo de apropriação do conhecimento historicamente acumulado, bem como a produção de novos conhecimentos (Vasconcellos, 2010). Gestão de Sala de Aula, portanto, tem a ver com a administração das ações que acontecem no âmbito da sala e interferem na aprendizagem dos alunos.

Em muitos trechos das respostas dos entrevistados, a Gestão de Sala de Aula aparece associada principalmente a dois aspectos: o clima em sala de aula e a disciplina; e as intervenções e estratégias utilizadas pelos professores diretores de turma para a garantia da aprendizagem pelos alunos. O PROFESSOR EEEP, nesse sentido, afirma que “o Diretor de Turma é um gestor de sala de aula porque é ele que diretamente lida com todas as questões da turma: infrequência, desempenho, busca ativa, disciplina, articulação com a família, etc.”. Observa-se, na resposta do docente, que o PDT é tido como gestor de sala de aula, o que “[...] também se estende a todos os professores que lecionam em uma turma” (PROFESSOR EEEP).

Nas respostas dos sujeitos, a segunda concepção de gestão que figurou com mais frequência foi a de gestão democrática. Sabe-se que a gestão democrática adquiriu o status de princípio constitucional na Constituição de 1988 (Brasil, 1988), emergindo o entendimento de que os sujeitos que atuam na instituição escolar, mediante a identificação dos problemas que interferem no processo de ensino-aprendizagem, discutem, tomam decisões e avaliam as ações planejadas para resolver tais problemas, e de maneira mais ampla, viabilizam o desenvolvimento da escola. Gestar democraticamente é, assim, um processo que se sustenta no diálogo, na alteridade e na participação efetiva de todos os segmentos que formam a unidade

escolar e o seu entorno. Há que se relembrar, ainda, que a autonomia e a descentralização são características da gestão democrática (Souza, 2009).

Ao serem perguntados se, na esfera de atuação do Professor Diretor de Turma, são perceptíveis aspectos da gestão democrática, constatou-se a existência de distintas perspectivas:

Nesta escola, eu vejo que, da gestão ao zelador, a gente tem muita abertura. [...] Essa escola pratica muito a gestão democrática. Sempre que é necessário, aqui, a diretora sempre nos traz os problemas e as possibilidades e todos, juntos, escolhemos o que é melhor, principalmente para os alunos (PDT EEEP).

Bem, desde o núcleo gestor até chegar em nós, eu sinto uma abertura muito grande, mas ao mesmo tempo, sinto que os processos decisórios, os diálogos, deveriam ocorrer com melhor qualidade. [...] Às vezes, acho que a gestão deixa a gente muito solto para resolver determinadas coisas. [...] Às vezes, a gente se sente sem apoio. [...] É a questão: é democrática e não é. [...] porque, mesmo eles deixando a gente trabalhar mais à vontade, chega uma hora em que eles, os gestores, vão dizer: eu te cobro porque eu sou cobrado pela CREDE e a CREDE pela SEDUC (PDT ER).

Sim e não. Sim, porque a gestão tenta ouvir os professores, que é uma das características da gestão democrática. E não, porque realmente vai ser aplicado aquilo que, talvez, esteja alinhado com os interesses da gestão. Então, assim: todos nós somos escutados, mas muita coisa não é aplicada de acordo com os interesses e as vontades da gente (PROFESSOR EEEP).

Quando a gestão traz uma ideia, a gente sempre tenta debater dentro do colegiado, se é válida ou se não é. A gestão sempre procura consultar os professores, porque os professores, por estarem em sala de aula, conseguem perceber coisas que a gestão não percebe por que muitas vezes ela está ligada a uma demanda administrativa ou tentando *apagar algum incêndio* (PROFESSOR ER).

O PDT EEEP, o PDT ER e o PROFESSOR ER mencionam a abertura dos gestores, mas ao mesmo tempo sinalizam a dificuldade que possuem em vivenciar uma gestão democrática de fato. Em seus argumentos, apontam os conflitos de interesses entre os professores e os gestores, como verbalizou o PROFESSOR ER; a cobrança em rede, que ocorre dos sistemas de ensino às escolas, de acordo com o PDT ER; e a focalização dos aspectos administrativos em detrimento dos pedagógicos na escola, apontada pelo PROFESSOR ER.

De acordo com o PROFESSOR EEMTI,

Eu já vi mais. Hoje em dia, vejo menos. Algumas coisas estão simplesmente chegando até nós. Elas chegam, são postas e a gente segue. E eu entendo como democracia uma discussão mais ampla, em que cada um participe. Antes eu via um diálogo, uma discussão mais aberta, em reuniões em que a gente discutia e decidia o que fazer para melhorar o nosso trabalho, em conjunto, coletivamente (PROFESSOR EEMTI).

O depoimento do PROFESSOR EEMTI conflui com o entendimento de que a gestão democrática se constrói de maneira diferenciada em cada instituição escolar, a partir das vivências dos sujeitos nela inseridos, perspectiva estudada por Marques (2006), em sua tese de doutorado. Em sua pesquisa, a autora defende a formação de uma cultura democrática na escola, a qual ocorre mediante a adoção de uma postura democrática no cotidiano escolar, compreendendo desde a eleição para diretores à existência de organismos colegiados, especialmente o Conselho Escolar, e a criação de espaços de discussão e tomadas de decisões (Marques, 2006).

Acerca da ocorrência da ideia de Gestão por/para Resultados, ou mesmo de elementos que a ela se relacionem, considera-se que a maioria dos respondentes se reconhece como inserido e engajado na política de gestão por resultados. Mais que isso, em seu desenvolvimento, o Projeto Professor Diretor de Turma é destacado como relevante para o alcance dos resultados educacionais. O EX-SEC., nessa tônica, afirma que:

Eu acho que ele (o Diretor de Turma) é o maior trunfo para uma política de resultados. [...] Não existe resultado sem as pessoas engajadas. E quem é que faz engajamento das pessoas no processo? Não é o resultado. O resultado é só uma marcação. Vou querer alcançar o IDEB: é uma marcação. Para você conseguir, você precisa que o aluno aprenda. E para o aluno aprender, precisa estar na escola, não ser reprovado, ele precisa querer estar lá. [...] O pessoal, às vezes, quer alcançar resultados somente com aula de reforço. Isso é uma péssima estratégia. A melhor estratégia educacional é quando o estudante está conquistado por dentro, ele está emocionalmente envolvido com a escola, com os processos educacionais. [...] Eu, na minha compreensão, nunca cedi ao argumento que dissesse que olhar para o ser humano por inteiro é prejuízo para os resultados. [...] Eu não trabalho resultados sem o ser humano engajado (EX-SEC.).

Seguindo a mesma linha de raciocínio, a SEC. EXEC. defende o PPDT como importante para a gestão para resultados, pontuando que:

Se eu tenho um professor com a carga horária disponível, com o tempo de aula para interação, para fazer essas observações, estou contribuindo para que o aluno aprenda mais. Se eu tenho um professor que acompanha a frequência, e o aluno está mais tempo na escola, ele está aprendendo mais. Se eu tenho um professor que acompanha, junto com a gestão, o rendimento; identifica as lacunas de aprendizagem, [...] pensa estratégias, ele está contribuindo para que o aluno aprenda mais e, conseqüentemente, que a escola apresente melhores resultados. A nossa perspectiva de resultados de aprendizagem é que isso é conseqüência do nosso aluno estar aprendendo mais. [...] O Diretor de Turma é muito importante para a rede de ensino do estado do Ceará (SEC. EXEC.).

É evidente, nas declarações fornecidas por EX-SEC. e pelo SEC. EXEC., uma ferrenha defesa da Gestão por/para Resultados, sempre associando os resultados à garantia da

aprendizagem. Com relação aos diretores escolares entrevistados, todos concordam com o papel desempenhado pelo PDT na consecução dessa concepção de gestão, sendo destacável a resposta do DIRETOR EEEP, para quem o diretor de turma trabalha “mantendo as turmas num bom nível e incentivando as *altas expectativas*” (DIRETOR EEEP, grifos nossos). Mais adiante em sua fala, o diretor cita a ideia de projeto de vida e o que ele denomina *pedagogia do exemplo*. Trata-se de ideias fortemente veiculadas pelo neoliberalismo, que fazem parte do ideário de entidades privadas que têm marcado territórios na educação pública brasileira.

O COORDENADOR EEEP acrescenta que o PDT “atua com as estatísticas, com os números, com as metas, buscando um resultado processual, [...] um resultado na vida dos alunos” (COORDENADOR EEEP), citando como estratégias para viabilizar a política a oferta, nas escolas profissionais, dos componentes curriculares Projeto de Vida, Mundo do Trabalho e Empreendedorismo.

Destaca-se, ainda, o trabalho em prol de resultados orientado para as avaliações externas em larga escala, como é possível visualizar no depoimento abaixo, emitido por uma professora.

Há alguns anos, quando cheguei a esta escola, eu não me preocupava muito com resultados. Apenas dava minha aula, avaliava meus alunos e pronto. Eu me preocupava em preparar os meninos, como também para o ENEM, para os vestibulares da vida. De uns anos pra cá, eu percebo que a escola está com essa preocupação [...] está mais ligada aos projetos da SEDUC. Inclusive, desde o ano passado, a escola começou a traçar diretrizes para preparar os alunos para o SPAECE. Neste ano nós já temos, ali na Sala de Planejamento, as competências em que os alunos estão com dificuldade. [...] para as minhas provas, eu sempre procuro elaborar com base nos descritores, nas competências e habilidades (PROFESSOR EEMTI).

Na visão de todos os sujeitos respondentes da pesquisa, a figura do Professor Diretor de Turma, portanto, é determinante para a viabilização da Gestão por/para Resultados na escola. Consoante com a concordância com esse pensamento, um diretor escolar faz uma ressalva: “o trabalho em educação não é um trabalho de entrega de um *produto*. É um *serviço*, mas com o *cliente* o tempo todo junto de ti, inclusive compartilhando *decisões*” (DIRETOR EEEP). Esta afirmação contém grifos que sinalizam termos usados com mais frequência no mundo empresarial, e atualmente, empregados mais frequentemente no âmbito educacional. São termos, portanto, tipicamente gerenciais, que remetem à gestão gerencial, aqui vista como um hibridismo viabilizado pela convivência entre distintas concepções de gestão que trazem à escola um projeto neoliberal de educação.

A gestão gerencial, inclusive, “[...] se apropria de termos característicos da gestão democrática: *participação, autonomia, descentralização*, porém imprime sobre eles uma marca

própria, contradizendo o sentido dado pela gestão democrática” (Drabach, 2010, p. 45, grifos nossos). De acordo com a autora, os termos aqui destacados, de maneira tendenciosa, são desprovidos do sentido político democrático, adquirindo sentidos mais instrumentais, congruentes com a lógica empresarial.

Com relação à esfera da participação, processo necessário para a tomada de decisões, observa-se que, no interior do Diretor de Turma, o Conselho de Turma mostra-se subaproveitado como espaço discursivo, deliberativo e de construção coletiva da proposta pedagógica da escola. Nas palavras de uma diretora escolar, “nós temos as reuniões bimestrais dos conselhos de turma. Como gestão, nós deixamos os PDT bem à vontade, mas alguns professores não querem que os problemas apareçam” (DIRETOR EEEP). A gestora acrescenta que tais reuniões “[...] são momentos que devem servir para o coletivo deliberar sobre a turma, sua dinâmica, seu desempenho, e definir as intervenções que precisam ser feitas” (DIRETOR EEEP). Nessa mesma discussão, a diretora cita que, quando a escola é procurada pelos pais, mães ou responsáveis pelos alunos, ou mesmo instituições, como o Conselho Estadual de Educação, os diálogos e esclarecimentos são baseados em *evidências*, ou seja, em registros (atas de reuniões dos conselhos de turma, intervenção do Conselho Escolar, instrumentos de ação disciplinar, etc.) que a escola faz das intervenções promovidas com os alunos.

A gestão gerencial, portanto, vale-se do modelo de eficiência supervalorizado pela empresa para, mediante a sedução dos indivíduos que fazem parte da instituição escolar, produzir um trabalho focado em resultados, nos níveis de desempenho e em um tendencioso padrão de qualidade que negligencia o processo e desconsidera as realidades nas quais os alunos das escolas públicas estão inseridos. O ideário de democracia, na gestão gerencial é, assim, falseado, reificado.

5.4 A IMPLANTAÇÃO E AS METAMORFOSES/CONFIGURAÇÕES DO PROJETO PROFESSOR DIRETOR DE TURMA NO CEARÁ

O Projeto Professor Diretor de Turma foi implantado no ano de 2008, em um contexto específico da educação cearense, o qual foi abordado diversas vezes neste trabalho de pesquisa, especialmente na terceira seção. De acordo com Secchi (2016), é na fase de implantação de uma política pública que as suas intenções são transformadas em ações. Assim, nas entrevistas realizadas com os respondentes, foi possível perquirir sobre como ocorreu a implantação inicial da política educacional estudada, bem como sobre as metamorfoses que ela sofreu, ao estabelecer confluência com três outras políticas que a ela foram articuladas no decorrer do seu

funcionamento, aqui, referendadas nos primeiros quinze anos de execução da política, de 2008 a 2023.

Como assinala o EX-SEC.,

Sobre o Projeto Diretor de Turma, eu o acompanhei desde o seu nascedouro, não diretamente, pois não fui Professor Diretor de Turma e nem coordenei a política na regional. Mas lembro que ele nasce num contexto em que era muito expressivo o abandono escolar, esse era, naquele momento, o nosso maior desafio. Eu estou falando dos anos de 2007, 2008. [...] Naquele momento, a gente tinha uma marca de quase 15% de abandono. [...] E a gente partia de uma tese de que a escola era surda em relação às características pessoais dos estudantes, e que isso criava um clima educacional não inclusivo. Havia, naquele momento, ali, uma preponderância, no ensino brasileiro, de um ensino impessoal, em que o professor prepara, ali, uma aula, sem olhar para os sujeitos que estão ali, na sala de aula. [...] Para a gente, essa impessoalidade contribuía para que o abandono não diminuísse e poderia, inclusive, favorecer com que ele continuasse aumentando. [...] Então, o Diretor de Turma foi implantado como um programa, uma política que saltou aos olhos da gestão, como uma tentativa de estruturação pedagógica de uma relação mais humana entre educadores e educandos (EX-SEC.).

Na fala do EX-SEC., é possível identificar que o problema que impulsionou a criação da política do Diretor de Turma foi o *abandono escolar*, como consta nos documentos analisados neste trabalho de pesquisa, bem como na literatura já produzida e difundida sobre esse objeto. Também se observa, em sua resposta, a ênfase no que, no teor da política, é denominado de *massificação do ensino*, quando ele se refere a expressões como ensino impessoal e impessoalidade. Nota-se, ainda, a presença da intenção voltada à *relação mais humana* entre professores e alunos, premissa constante nos documentos da política.

Para a SEC. EXEC., o contato com o Diretor de Turma ocorreu em 2009, quando atuava como diretora escolar em uma instituição situada no interior do estado do Ceará. A respondente rememora como foi a sua experiência inicial com o PPDT:

[...] Foi quando um outro diretor falou da experiência do Diretor de Turma nas escolas profissionais. A política estava se expandindo para as escolas regulares, por adesão. [...] Eu lembro que, na época, a gente fez reuniões para decidir, com a comunidade, se aderiria ou não. E eu lembro de uma professora que dizia que a gente já fazia muito esse trabalho que o diretor de turma faz, porque realmente, lá era uma escola que fazia esse trabalho de personalização, de conhecer o aluno, de saber quem e como era a sua família, o motivo de o aluno abandonar a escola. Alguns professores não queriam aderir, outros queriam como forma de sistematizar esse trabalho. [...] A escola fez a adesão, acho que inicialmente nas primeiras séries (SEC. EXEC.).

Como se sabe, o Projeto Professor Diretor de Turma foi implantado ao mesmo tempo em que a Política Estadual de Educação Profissional. Para o DIRETOR EEEP, a concomitância da

implantação das duas políticas é uma questão de ordem pragmática: “eu acho que é muito mais por conta do tempo integral. [...] Eu preciso de uma escola que funcione no tempo integral e preciso de professores que conheçam mais esse aluno, que o acompanhem mais de perto” (DIRETOR EEEP). A mesma gestora enfatiza que, ao criar em sua rede uma escola que estava estendendo a sua oferta para o tempo integral, “[...] a gente precisava de uma referência para aproximar a escola dos alunos, em cada turma. E que professor era esse? O Professor Diretor de Turma” (DIRETOR EEEP).

A mesma visão é sustentada pelo EX-SEC., que afirma que “as escolas profissionais eram o cenário ideal para que as duas políticas fossem implantadas juntas. Eram escolas de referência que estavam nascendo e precisavam de um professor que fosse gestor de cada turma” (EX-SEC.).

No ponto de vista do DIRETOR EEEP,

Eu acho que quem pensou o Diretor de Turma naquele momento histórico foi certo, porque esses meninos precisavam de um apoio cognitivo, emocional, uma motivação, um suporte. [...] Idilvan, Maurício e Izolda³⁵ (A diretora ilustra o trio com três dedos da mão direita) foram um trio que deu muito certo, porque ele reuniu o intelectual, a pessoa que conhecia, que sabia, que tinha bagagem acadêmica, que é o Maurício; o senso de prática e a resolutividade do Idilvan; e a sensibilidade e a experiência em gestão educacional da Izolda. [...] E o melhor da educação é isso: a gente sabe que quando existe boa vontade, há como fazer muita coisa. [...] Com isso, a gente percebe que o Projeto Professor Diretor de Turma consegue cumprir a missão a que veio: reduz o abandono e contribui para a permanência dos nossos alunos na escola (DIRETOR EEEP).

Com o decorrer do tempo, ao Projeto Professor Diretor de Turma foi sendo atribuída articulação com outras políticas da rede estadual de ensino do Ceará. A ida ao campo de pesquisa permitiu a chegada à conclusão de que a força do Diretor de Turma foi, assim, aproveitada por/para outras políticas, como é possível visualizar em uma das falas de EX-SEC.: “[...] na Secretaria de Educação, qualquer iniciativa que quisesse fortalecer o vínculo de alunos e professores e melhorar a aprendizagem, o Diretor de Turma sempre foi lembrado como uma estrutura já montada para desenvolver um trabalho”. Para esse mesmo sujeito, “[...] o intuito é muito cruzado” (EX-SEC.).

Quando questionados especificamente sobre o Circuito de Gestão, política implantada em 2017 no estado do Ceará, os sujeitos que atuam no âmbito do sistema educacional, EX-SEC. e SEC. EXEC., bem como os que atuam na esfera da gestão escolar, ou seja, os diretores e

³⁵ Como se trata de nomes de nomes de pessoas que, à época, ocupavam cargos públicos de destaque na Secretaria da Educação do Estado do Ceará, optou-se pela menção, tal como foi dito no depoimento da gestora entrevistada.

coordenadores escolares, conhecem de forma aprofundada como a política funciona no âmbito da rede estadual de ensino, como se vê a seguir:

[...] o estado do Ceará já tinha uma cultura do que nós chamamos de gestão para resultados, uma gestão de sempre observar como os indicadores educacionais se movimentam. E esses indicadores não se movimentam sem a ação intencional e efetiva da gestão. [...] O Circuito de Gestão parte do princípio de que a gestão deve estruturar seu Plano de Trabalho com base na reflexão aprofundada sobre os seus desafios. [...] O diretor deve, assim, identificar com clareza os seus desafios e pensar, de forma criativa, as soluções. [...] A intenção do Circuito é consolidar uma cultura que já existe no Ceará desde quando o SPAECE foi criado, na década de 90 (EX-SEC.).

[...] o Circuito de Gestão é uma metodologia mais focada [...] no fortalecimento da gestão escolar para resultados de aprendizagem, baseada em alguns indicadores: aulas dadas, rendimento interno, rendimento externo, frequência, e tem também a questão da preparação, da formação da própria gestão escolar (SEC. EXEC.).

[...] Acontece a partir da identificação dos problemas, a identificação das causas, das raízes dos problemas, a partir do conhecimento da realidade da comunidade escolar. [...] É planejar, executar, acompanhar, monitorar, para a gente ir corrigindo as rotas, [...] no decorrer do processo (DIRETOR EEMTI).

Eu acho que o Circuito de Gestão veio para nos preparar exatamente para administrar bem as escolas, porque a escola também é uma empresa, no sentido de que ela tem que dar conta dos seus recursos humanos. Eu tenho a gestão de pessoas, uma logística, os materiais [...] o Circuito, ele tem muito essa questão macro da administração, de nos preparar para administrar a escola no seu todo, de uma abordagem das questões pedagógicas e também das administrativas. [...] O Circuito vai muito nessa linha da gestão e da mobilização de todos os segmentos da escola (DIRETOR EEEP).

O Circuito de Gestão, eu vejo muito como a necessidade daquele ciclo: planejar, aplicar, avaliar, reaplicar, replanejar. [...] Em toda ação, é necessário ter um planejamento, um acompanhamento. [...] A ação foi planejada para aquele período, tem os responsáveis, os resultados esperados (COORDENADOR EEEP).

Nos excertos acima, é possível comprovar que, por parte dos sujeitos que ocupam funções diretivas, existe conhecimento e consciência do que consiste a política do Circuito de Gestão, o que se verifica quando, nas respostas, são citados os seus elementos conceituais e característicos. Nas falas de EX-SEC. e SEC. EXEC., merece atenção o foco no monitoramento dos indicadores educacionais e da pauta do fortalecimento da gestão escolar, típicos da gestão para resultados. No depoimento do DIRETOR EEMTI e do COORDENADOR EEEP é conferida ênfase às etapas do Ciclo PDCA, ferramenta empresarial aplicada ao método da política. Na citação específica do DIRETOR EEEP, claramente revela-se a visão da escola como uma empresa, que notadamente trabalha em similaridade com o mercado.

Chama a atenção a constatação de que todos os sujeitos respondentes dos segmentos dos professores diretores de turma e professores que não atuam como diretores de turma desconhecem as premissas da política do Circuito de Gestão e, conseqüentemente, não consigam versar sobre a articulação entre o PPDT e o Circuito de Gestão. Ao serem perguntados se conheciam o Circuito de Gestão, os seis sujeitos responderam negativamente. Assim, vê-se que os diretores de turma e os demais professores estão engajados no Circuito, mas desconhecem as suas premissas e intencionalidades, o que soa como uma contradição, haja vista que “[...] toda a intencionalidade do Circuito de Gestão era ser um guarda-chuva para todas as iniciativas da educação do Ceará, inclusive as pedagógicas, de acompanhamento mais pessoal dos estudantes” (EX-SEC.).

Por outro lado, no que se refere à Política Estadual de Desenvolvimento de Competências Socioemocionais, implantada em 2018, percebe-se consciência e engajamento de todos os sujeitos respondentes na execução da política, assim como no reconhecimento de suas relações com o Projeto Professor Diretor de Turma. Conforme pontua o EX-SEC.,

[...] quando o conceito de competências socioemocionais chega ao Ceará, a gente faz uma analogia imediata com o que o Diretor de Turma se propunha a fazer, por meio dos dossiês, do acompanhamento mais personalizado dos estudantes, em que a pauta não era cognitiva, era uma pauta mais ampla, uma pauta de vida, uma pauta em que as pessoas traziam o que sentiam, seus anseios, seus medos, suas grandes dúvidas para o ambiente escolar. Então, o diretor de turma acolhia o ser humano no seu sentido mais integral. [...] E todas as iniciativas que tinham a ver com o componente das relações pessoais, o diretor de turma sempre foi visto como alguém que já fazia alguma coisa nesse sentido [...] eu percebo que a Política de Desenvolvimento de Competências Socioemocionais é um reforço para o trabalho que os professores diretores de turma fazem (EX-SEC.).

De acordo com a SEC. EXEC., “apesar de o PPDT ter começado antes, ele se englobou na política de competências socioemocionais. [...] E hoje, parte da carga horário do DT [...] é voltada para o desenvolvimento dessas competências” (SEC. EXEC.). A mesma respondente acrescenta que, no interior dessa política, “da mesma forma que a gente faz um diagnóstico cognitivo, com a Avaliação Diagnóstica, a gente faz um diagnóstico socioemocional também, com a aplicação das rubricas” (SEC. EXEC.).

Atente-se à visão de uma diretora escolar, que demonstra consciência de que as competências socioemocionais advêm do mercado, defendendo sua abordagem no âmbito escolar:

[...] a gente entende que o conceito de competências socioemocionais vem do mercado, por conta das questões comportamentais, que têm interferido

significativamente na contratação de pessoas. A gente tem ciência disso, mas a gente percebe que essa questão precisa e merece atenção, então é importante que ela seja agregada. Eu acho que nós, inclusive, estamos na vanguarda, que o Diretor de Turma já trazia na sua, vamos dizer assim, bagagem, essas contribuições, então nós estamos à frente. [...] Eu acho que não dá pra você fazer a simples transposição de um conceito que é de mercado, que é uma demanda de mercado, para a escola. Você tem que fazer toda uma releitura. [...] Eu tenho que ter consciência política que há uma necessidade de mercado, de que as pessoas sejam cada vez mais produtivas, mas eu também preciso entender que essas pessoas precisam estar preparadas para enfrentar esse mercado, que é cada vez mais exigente. Uma coisa é eu usar isso para condicionar os meus estudantes. Outra coisa é eu entender que essas questões interferem na vida deles (DIRETOR EEEP).

O depoimento da diretora escolar corrobora, até certo ponto, com Ramos (2001), para quem a pedagogia das competências é vinculada à necessária adaptação dos indivíduos ao mercado e, portanto, coaduna com os interesses da produção, e ao invés de neles desenvolver autonomia, reforça comportamentos que se alinham às exigências mercadológicas. No entanto, sob o amparo do referencial teórico desta pesquisa, questiona-se até que ponto é possível conciliar as necessidades de mercado, como sinaliza a gestora, com uma educação que prepare os indivíduos para a vida e para o enfrentamento ao mercado. Ao nosso ver, esta aparenta ser uma contradição.

O processo de confluência do Projeto Professor Diretor de Turma com as políticas correlatas é viabilizado através da privatização da gestão educacional e escolar, ou seja, pela presença do setor privado na esfera da educação pública do Ceará. Tal fenômeno, já discutido na quarta seção desta tese, é visto pelos sujeitos respondentes que atuaram em funções diretivas da educação cearense como positivo:

Eu enxergo como algo que faz parte da conjuntura brasileira. É a sociedade civil que se organiza, que está organizada, seja em fundações, organizações que não têm vínculos com empresas. E o estado do Ceará se relaciona com instituições dessas ordens. Por exemplo, o *Instituto Aliança*, ele é um instituto que não tem mantenedor empresarial, ele é uma organização da sociedade civil que é apoiada por outras organizações e faz um trabalho superpoderoso no estado do Ceará, com as competências socioemocionais, mais focadas no *Programa InteliGENTES*, que foi criado para as redes municipais; e o *NTPPS*, na rede estadual. O próprio *Instituto Ayrton Senna* investiu muitos recursos no domínio, no conceito das competências socioemocionais, estruturou, deu base. [...] Então, eu considero o seguinte: que quem trabalha na gestão pública, muitas vezes, não consegue se concentrar nas inovações. Eu acho que as universidades brasileiras, se fossem mais proativas em estar junto com as redes estaduais, para criar soluções, criar novo aprofundamento de conceitos, talvez as instituições do *Terceiro Setor* fossem menos necessárias. [...] é um cenário que a gente vê no mundo inteiro [...] eu vejo isso de uma forma muito positiva. Eu penso que é um reforço, e jamais será uma substituição das atribuições e do mandato do serviço público, mas um apoio. [...] o Ceará, pelo

menos, foi muito feliz, porque as escolhas que fez de *parceiros*, foi a partir de lugares e processos que demandavam realmente uma estruturação que a Secretaria da Educação, naquele momento, não dispunha, e a Secretaria também fazia uma encomenda muito razoável, que era a da *transferência de tecnologia*, então, jamais de uma dependência [...] e acho que é um caminho razoável (EX-SEC., grifos nossos).

Eu tenho tranquilidade nessas nossas parcerias. Eu sei que tem, inclusive, uma literatura a respeito dessa participação do *Terceiro Setor* nas organizações públicas, seja na área da gestão, da administração e, no nosso caso, na área da educação. Mas as parcerias que a gente tem, a gente entende que vem somar. Nós temos, principalmente, a parceria, por exemplo, com o *Instituto Unibanco*. É uma parceria que a gente faz coletivamente, a gente tem muita abertura para *customizar* o que a gente entende como agenda nossa. Então, essa parceria com o Terceiro Setor vem para somar com algo que a gente já desenvolve. O nosso entendimento não vem impor ou trazer, dizer que só tem que ser daquela forma, que é uma *influência neoliberal do mercado na educação*. [...] é um apoio em algumas áreas que a gente precisaria de uma espécie de *assessoria técnica* para fazer melhor o nosso *serviço* (SEC. EXEC., grifos nossos).

As posições demonstradas pelos atores que ocuparam posições diretivas na política educacional cearense, no marco temporal da pesquisa, comungam com os interesses das organizações privadas e, notadamente, reforçam a intensa privatização presente na educação cearense. Nos depoimentos dos dois sujeitos são elencadas as principais entidades com as quais o estado construiu e constrói relações, Instituto Aliança, Instituto Ayrton Senna e Instituto Unibanco, sob o amparo do argumento de que as *parcerias* são necessárias para apoiar a gestão pública em políticas em que tais entidades apresentam expertise, como uma espécie de assessoria, como assevera a SEC. EXEC. A ideia da transferência de tecnologia figura como um atenuante, mediante o qual os tecnocratas sustentam uma suposta autonomia da SEDUC-CE na definição dos contornos das políticas educacionais do estado.

Como foi debatido na quarta seção desta tese, no Ceará, a privatização da educação pública, especificamente no que tange ao Ensino Médio, ocorre nas dimensões da gestão e do currículo. A concordância, e mais que isso, a defesa à presença de entidades privadas nas políticas educacionais do estado mostra-se um aspecto bastante questionável, inclusive porque a mesma posição defendida por EX-SEC. e SEC. EXEC. é verificada, de maneira mais sutil, nos sujeitos respondentes que lidam com a execução do Projeto Professor Diretor de Turma. Atente-se que, com relação à posição específica de SEC. EXEC., observa-se a consciência de que a presença privada na esfera pública representa uma influência neoliberal, o que foi manifestado explicitamente em sua resposta.

A operacionalização do Diretor de Turma, portanto, é viabilizada pelo processo de consentimento dos indivíduos que, ao desconhecerem as premissas das políticas educacionais

e o que elas trazem como pano de fundo, assumem o papel de meros executores de suas bases. Na esteira de compreender como os indivíduos, a partir de suas experiências, avaliam essa política, perguntou-se sobre os aspectos que consideram positivos e negativos. Os fatores mencionados, por serem bastante diversificados e se repetirem em muitas respostas, foram organizados no Quadro 16, atrelados aos respondentes que os citaram.

Quadro 16 – Aspectos positivos e negativos do PPDT

Aspectos positivos	Aspectos negativos
<ul style="list-style-type: none"> - Monitoramento dos resultados (DIRETOR EEMTI, DIRETOR EEEP, DIRETOR ER, COORDENADOR EEMTI, COORDENADOR EEEP, COORDENADOR ER, PDT EEMTI, PDT EEEP e PDT ER); - Acompanhamento da frequência e do rendimento (DIRETOR EEMTI, DIRETOR EEEP, DIRETOR ER, COORDENADOR EEMTI, COORDENADOR EEEP e COORDENADOR ER); - Redução do abandono escolar (DIRETOR EEMTI, DIRETOR ER, COORDENADOR EEMTI, COORDENADOR ER e PROFESSOR EEMTI); - Busca ativa escolar (DIRETOR EEMTI e COORDENADOR EEEP); - Suporte para a gestão (DIRETOR EEMTI, DIRETOR EEEP, DIRETOR ER e PROFESSOR ER); - O trabalho com as competências socioemocionais (DIRETOR EEMTI e DIRETOR EEEP); - Proximidade com os alunos da turma (DIRETOR EEEP, PROFESSOR EEEP e PROFESSOR ER); - A ponte entre a família e a escola (DIRETOR ER); - Conhecimento do aluno e da sua realidade (COORDENADOR EEMTI, PDT EEMTI e PROFESSOR EEMTI); - O componente curricular <i>Formação para a Cidadania e Desenvolvimento de Competências Socioemocionais</i> (COORDENADOR EEEP); - O trabalho com as relações interpessoais da turma (COORDENADOR EEEP); - A ação do DT facilita o processo de autoconhecimento do aluno (COORDENADOR ER); - O DT representa os alunos da turma (PDT EEEP); - O material sobre as competências socioemocionais (PDT ER). 	<ul style="list-style-type: none"> - A formação docente ainda frágil (SEC. EXEC., COORDENADOR EEEP, COORDENADOR ER, PDT ER e PROFESSOR EEMTI); - Carga horária insuficiente para o volume de demandas (DIRETOR EEMTI, COORDENADOR EEEP, COORDENADOR ER e PROFESSOR ER); - A burocracia excessiva (DIRETOR EEEP, COORDENADOR ER, PDT ER e PROFESSOR ER); - Envolvimento do DT com a vida particular de alguns alunos (DIRETOR ER); - Ausência de delimitação da ação do DT na resolução de problemas (COORDENADOR EEMTI); - A atuação dos psicólogos das regionais na escola/número insuficiente para atender às demandas (COORDENADOR EEMTI, COORDENADOR ER e PDT ER); - Ausência de acompanhamento psicológico aos professores em geral (PROFESSOR EEMTI); - Material inadequado para os alunos (PDT EEMTI); - Excesso de cobranças (PDT ER); - Sobrecarga de trabalho (PDT EEMTI, PDT ER, PROFESSOR EEMTI); - O trabalho com as competências socioemocionais do NTPPS conflita com o desenvolvido nas aulas de <i>Formação para a Cidadania e Desenvolvimento de Competências Socioemocionais</i> (PROFESSOR EEMTI); - Trocas de DT com o avançar das séries (PDT EEEP e PROFESSOR EEEP); - Lotação de professores sem perfil para a função (PROFESSOR EEEP).

Fonte: Elaboração própria.

A leitura do Quadro 16 favorece a visualização de como os sujeitos que lidam diretamente com a execução da política do Diretor de Turma a avaliam no contexto da prática no qual eles estão inseridos. Dentre os aspectos positivos relacionados pelos sujeitos, os que figuram com maior número de ocorrências são: monitoramento dos resultados, acompanhamento da frequência e do rendimento dos alunos, redução do abandono escolar e suporte para a gestão. Note-se que tais fatores são tidos como característicos da gestão para resultados, o que significa que eles fazem parte do discurso e da ação dos sujeitos, estando internalizados na prática cotidiana das instituições em que atuam.

Por sua vez, os aspectos negativos apontados pelos respondentes com maior ênfase são: a formação docente para o PDT, considerada frágil; a carga horária disponibilizada para a operacionalização da política, vista como insuficiente diante do volume de demandas que a função comporta; e a burocracia excessiva manifestada pela ênfase do administrativo, em detrimento do pedagógico, no exercício da função de Diretor de Turma. A respeito deste último ponto, uma gestora pontua que “[...] muita coisa pode ser enxuta, [...] pode ser reduzida, para que os diretores de turma tenham mais tempo preparando as aulas e todas as intervenções” (DIRETOR EEEP).

Uma professora que não atua como diretora de turma fez uma reflexão sobre o trabalho com as competências socioemocionais, o qual fica a cargo do PDT: “a gente tem que fazer a aplicação das rubricas, muitas vezes *on-line* ou no papel. Depois, colocar no sistema e, ainda, dar um *feedback* aos alunos. Eu nunca consegui dar esse retorno. Não há tempo para isso” (PROFESSOR EEEP). Avançando em sua crítica, ela complementa: “esse trabalho com as competências socioemocionais ainda é muito abstrato. A meu ver, precisa ser revisto” (PROFESSOR EEEP). Vale ressaltar que esse sujeito foi o único, no universo dos respondentes da pesquisa, a emitir uma crítica mais severa ao trabalho com as competências socioemocionais desenvolvido no estado do Ceará.

Sobre os achados do campo empírico desta pesquisa, considera-se que a categoria intensificação do trabalho docente carece de uma discussão mais acurada, o que está presente na próxima subseção.

5.5 INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

Desde a apropriação da literatura e dos documentos à análise dos dados coletados no campo empírico, a categoria intensificação do trabalho docente mostra-se latente dentre os achados da pesquisa. Importa saber que, especificamente nos roteiros de entrevista

semiestruturada aplicados aos professores diretores de turma e aos professores que não atuam em tal função, foram inseridos questionamentos acerca dessa categoria, mas mesmo nas entrevistas de sujeitos de outros segmentos, nas quais não havia questionamentos acerca da categoria, foram identificados aspectos concernentes à intensificação.

O trabalho, na acepção marxista, representa criação e transformação do homem, mas no modo de produção capitalista, enseja alienação, reificação, haja vista que resulta da dicotomia entre as classes sociais dirigentes e dirigidas, produzindo lucro e opressão. Assim, a própria ideia de intensificação é derivada do trabalho realizado no seio das relações desiguais geradas pelo capitalismo. Para compreender em que consiste a intensificação, torna-se necessário primordialmente diferenciá-la da noção de intensidade do trabalho, cunhada por Dal Rosso (2006, p. 68):

A intensidade do trabalho é, pois, mais que esforço físico, pois envolve todas as capacidades do trabalhador, sejam as capacidades do seu corpo, a acuidade de sua mente, a afetividade despendida, os saberes adquiridos através do tempo ou transmitidos pelo processo de socialização.

De acordo com Dal Rosso (2006), em diferentes momentos históricos, é possível identificar a ampliação ou a redução da intensidade do trabalho. Dessa forma, o autor define como

[...] intensificação do trabalho aos processos que resultam em maior dispêndio das capacidades físicas, cognitivas e emotivas do trabalhador com o objetivo de elevar quantitativamente ou melhorar qualitativamente os resultados. Em síntese, mais trabalho (Dal Rosso, 2006, p. 70).

Em se tratando do trabalho docente, a ideia de intensificação foi sistematizada por Michael Apple (1995), para quem ela é resultante “[...] de dois processos historicamente em desenvolvimento: a desqualificação do trabalhador e a separação entre concepção e execução no trabalho” (Lourencetti, 2006, p. 2). Apple (1995) aponta a destruição da sociabilidade, o aumento do isolamento e a dificuldade ao lazer como características da intensificação do trabalho do professor.

O trabalho docente intensificado evidencia uma nem sempre notável contradição neoliberal: ao mesmo tempo em que os indivíduos, na esfera escolar, são incumbidos de aprender um rol de habilidades, eles não dispõem de tempo suficiente para permanecerem atualizados dentro da especialidade da sua formação e trabalho (Lourencetti, 2006).

Sobre o fator tempo e como ele acarreta sobrecarga de trabalho aos professores da Educação Básica, foi questionado se, além da carga horária de lotação, os professores

continuam o trabalho fora do expediente. Dos professores diretores de turma entrevistados, todos afirmam que trabalham fora do expediente, tanto na escola quanto em suas residências. De acordo com uma diretora de turma, ela trabalha: “em casa, principalmente. [...] a gente nunca trabalha só aqui. A gente acaba levando muito mais para casa, principalmente essa questão do diretor de turma de resolver problemas, situações” (PDT ER). Em relação aos professores que não atuam como diretores de turma, constatou-se que todos também trabalham além do expediente escolar. Uma das professoras, inclusive, discorre sobre a questão de maneira mais incisiva:

[...] Eu sou professora de Redação. Não consigo dar conta da correção das redações aqui. Inclusive, a gente tem o horário do planejamento coletivo por área, temos também as horas-atividade, mas é muito complicado porque, em todos os espaços, há sempre alguém, e para você corrigir redações, você precisa de silêncio, de tranquilidade. Então, eu corrijo algumas aqui, mas para eu entregar todas em tempo, eu preciso realmente levar para casa. E em relação às provas, também. Sem contar que, às vezes, a internet funciona; às vezes, não. [...] Eu sempre conluo as demandas em casa, sempre (PROFESSOR EEMTI).

Em relação às tarefas que os professores, diretores de turma ou não, desempenham fora do expediente, foram relacionadas: planejamento de aulas (PDT EEMTI, PDT EEEP, PROFESSOR EEEP e PROFESSOR ER), providência de material para complementar aulas (PDT EEMTI), pesquisas complementares para enriquecimento das aulas (PDT EEEP e PDT ER), alimentação do dossiê de turma (PDT EEEP e PDT ER), resolver problemas dos alunos (PDT ER), preenchimento de instrumentais nos sistemas (PDT ER), correção de trabalhos e provas (PROFESSOR EEMTI e PROFESSOR EEEP).

Com relação à sobrecarga de trabalho, entende-se que ela é um traço característico da precariedade, da proletarização do trabalho do professor, como considera Enguita (1991). Ao compor o arcabouço da intensificação, entende-se que ela se sustenta nas condições e na organização do trabalho; na ampliação das expectativas com o trabalho em si e com os resultados que ele deve gerar; na ênfase em exigências e imposições; na crescente demanda de prestação de contas; no apego às inovações; e no acréscimo de trabalho com teor predominantemente administrativo (Hargreaves, 2005 *apud* Viegas, 2022).

Cite-se também que outro fator sinalizador da intensificação do trabalho docente é a perda do poder aquisitivo, que conduz muitos profissionais da educação a exercerem alguma outra atividade remunerada, o que implica em acréscimo de jornada laboral para ampliação de sua renda.

Sobre esse aspecto, perguntou-se aos sujeitos respondentes se eles exercem alguma outra atividade remunerada. Dentre os professores diretores de turma entrevistados, uma ministra aulas particulares, em sua residência, no período da noite, para dois alunos; e uma, por também contar com formação em curso superior da área da saúde, presta alguns serviços, esporadicamente, a clientes e empresas que a contratam, restando apenas uma que se dedica exclusivamente à docência.

Dos professores que não são diretores de turma, somente uma ministra aulas como professora convidada em IES privadas e presta serviços como revisora de textos, no turno noturno e aos finais de semana, mediante a contratação dos seus serviços e sem vínculo profissional. Os outros dois sujeitos desse segmento atuam somente na escola em que foram entrevistados. A esse respeito, uma professora verbaliza:

[...] Eu saio daqui e tem dias que eu bato os pés e não quero levar nem a poeira, porque é muito cansativo, demais mesmo. Há dias em que eu chego em casa e fico parada, pensando, sem saber por onde recomeçar, principalmente agora, neste final de ano. É exaustivo (PROFESSOR EEEP).

Mesmo com todas as manifestações de cansaço, exaustão e sobrecarga que o trabalho intensificado provoca nos indivíduos, chama a atenção o fato de a maioria dos professores diretores de turma entrevistados considerarem que as atribuições assumidas no exercício da direção de turma não extrapolam a sua função, o que soa como contraditório. Dos três PDT entrevistados, somente uma respondeu afirmativamente:

Sim. Eu considero que essa questão do *extremo envolvimento* com a vida do aluno extrapola muito a minha função como diretora de turma. Às vezes eu estou em casa, no domingo à noite, e eu recebo mensagem de aluno com problema, com alguma coisa para eu ajudar a resolver, e eu não consigo ser alheia àquilo ali. É de mim, eu não consigo. [...] Eu venho me policiando mais para não fazer isso. No ano passado eu fazia mais, mas *eu adoeci*, porque eu nunca tinha passado por uma realidade como a que passei no ano passado. [...] Eu adoeci porque eu *levava os problemas deles pra mim*. Absorvia, sim. E isso impactou muito a minha *saúde mental* (PDT ER, grifos nossos).

O sentimento de estarem sempre conectados ao trabalho, bem como o de, não correspondendo às expectativas do sistema, desenvolverem frustrações, consiste em um indício neoliberal de governar o sentimento dos trabalhadores e trabalhadoras, sejam eles oriundos da educação ou não (Viegas, 2022). Trata-se de uma estratégia que tangencia a culpa, o esgotamento físico e mental, bem como acarreta muitas outras patologias que atingem o físico, o mental ou mesmo o psicossomático.

O diretor escolar de uma das escolas *loci* da pesquisa, nesse sentido, relata que

[...] Há duas semanas perdemos um aluno para as facções. A PDT dele adoeceu, de chorar constantemente, ficou deprimida e eu tive que pedir ajuda ao psicólogo da (cita a regional), para vir conversar com ela. É algo recorrente, principalmente com os professores que são PDT. Eles se envolvem tanto com os alunos da sua turma que assumem papel de mãe, pai, irmã, irmão ou outro familiar (DIRETOR ER).

Os efeitos da intensificação do trabalho docente são tão reforçados pela fixação ao tempo que, inclusive, imprimem nos sujeitos a dificuldade básica de estabelecer pausas para avaliar o trabalho escolar, como dito por uma coordenadora escolar entrevistada: “[...] muitas vezes a gente se perde [...] a gente tem essa dificuldade de parar, para repensar [...] às vezes, a gente está assim, no automático” (COORDENADOR ER). A mesma coordenadora, falando sobre o ativismo que ela vivencia, afirma: “[...] a gente vai fazendo, fazendo, fazendo, quando a gente vê, a gente se perde um pouco nesse sentido, já que tudo é para *ontem*” (COORDENADOR ER, grifo nosso).

Foi identificada, também como um sinalizador de intensificação no campo de pesquisa, uma tendência ao isolamento do trabalho docente, ou seja, a diminuição do trabalho coletivo na instituição escolar. Quando perguntados sobre o fato de compartilharem com alguém as atividades da direção de turma, os respondentes afirmaram que o fazem especificamente com um/a ou dois colegas, citando a correria do dia a dia como empecilho a um trabalho mais significativo. O mesmo padrão de resposta foi concedido pelos docentes que não atuam como diretores de turma. Esse fenômeno consiste na naturalização do individualismo (Carvalho, 2020), premissa do *modus operandi* empresarial. Ao vislumbrar uma postura cada vez mais individualista, há o comprometimento de experiências cruciais na prática pedagógica, como os planejamentos coletivos, e a depreciação dos sentidos sociais do trabalho.

Os sujeitos respondentes evidenciam a intensificação que ocorre por meio da ausência do estabelecimento de limites de tempo e espaço para acionamento dos professores diretores de turma, o que é expresso nos seguintes depoimentos:

[...] Eles (os professores diretores de turma) reclamam que, às vezes, num dia em que eles não estão aqui ou em horários em que eles não estão em atendimento como PDT, os colegas ligam pra eles e dizem: olhe, a sua turma me deu trabalho hoje! [...] porque cada um incorporou a ideia de que o professor, por ser diretor da turma, é responsável por tudo que acontece nela. [...] Ele também é a primeira pessoa que a família procura. Os PDT incluem os pais ou responsáveis num grupo do WhatsApp [...] há, inclusive, uma queixa deles, que é muito grande, de que não importa o dia e o horário, eles estão recebendo mensagens dos pais, atendendo os pais, inclusive nos momentos mais particulares deles, os familiares e os pais estão lá, cobrando

eles [...] Os pais ou responsáveis os chamam de “o diretor do meu filho” (DIRETOR ER).

Tudo é o PDT. Tem estudo, é o PDT. Vai ter a Semana Cultural, é o PDT. Tem que resolver problemas disciplinares, é o PDT. O aluno está com dificuldades de aprendizagem, é o PDT. Então, é muito puxado. [...] Isso gera sobrecarga e até um certo adoecimento. Dá a sensação de que a gente só trabalha, só executa (PROFESSOR EEMTI).

A menção à separação entre quem concebe e quem executa, que aparece especificamente na fala do PROFESSOR EEMTI, coaduna com o que a PDT EEMTI afirma: “Nós, PDT, somos (pausa na fala para pensar em que termos usará) [...] bem *vigiados*” (PDT EEMTI, grifo nosso). A professora explica que a vigilância ocorre justamente porque os diretores de turma atuam como uma ponte entre a gestão e os alunos, no sentido de “[...] saber o que está acontecendo na nossa sala, [...] se tem ocorrências, [...] como é que está o aluno na matéria X, porque ele está tendo dificuldade em Matemática ou na disciplina X” (PDT EEMTI).

Por todos os aspectos elencados nesta subseção, entende-se que a intensificação se mostra latente quando se trata do Diretor de Turma e da própria política educacional do estado do Ceará como um todo. Nas entrevistas, além de figurar de maneira verbal e, posteriormente, transcrita, é notória a sua presença nas emoções que os sujeitos respondentes, especialmente os que lidam com a execução da política, demonstraram. Sentiu-se, na ida ao campo, que a maioria dos sujeitos, mesmo manifestando aceitação e apreço à política, apresentam muitos aspectos questionáveis, urgem por mudanças, mas apresentam tendência a naturalizar a intensificação e as demais contradições que a política manifesta na realidade escolar.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A etapa final de um trabalho de pesquisa com a densidade de uma tese de doutoramento traz consigo a necessidade da terminalidade, traduzindo, através das considerações finais do pesquisador sobre o objeto de pesquisa e os achados que ela desencadeou, as respostas às questões elaboradas desde o início da investigação, bem como a explicitação de como os objetivos foram atingidos. Tal terminalidade se apresenta como formalidade inerente à ritualística de conclusão do curso acadêmico ao qual o pesquisador é vinculado e tem consigo uma marca própria: as questões abordadas, bem como as suas respostas, não esgotam as possibilidades de pesquisa sobre o objeto, mas ao contrário, suscitam o levantamento de outras questões, ou mesmo a necessidade de investigar o objeto a partir de outras problemáticas.

A questão central que conduziu a presente investigação foi: *qual é a concepção de gestão escolar efetivada a partir do Projeto Professor Diretor de Turma no estado do Ceará, no período compreendido entre 2008 e 2023?* Associado à pergunta de pesquisa, adotou-se o objetivo geral de *identificar qual a concepção de gestão escolar materializada a partir do Projeto Professor Diretor de Turma no estado do Ceará, no período de 2008 a 2023*. Pelas lentes aproximativas ao materialismo histórico e dialético, foi possível estudar a política do Diretor de Turma, enxergando as contradições que a permeiam, atentando à materialidade da sua implantação e do seu funcionamento nos primeiros quinze anos em que foi desenvolvida no estado do Ceará. Importa sinalizar que o campo de análise não se apresenta dicotomizado da realidade na qual o pesquisador está inserido. Ao contrário, o pesquisador integra-o profissionalmente.

O primeiro objetivo específico perseguido foi *analisar como se constitui o modelo de gestão escolar instaurado na rede estadual do Ceará, a partir das premissas do Gerencialismo e da Nova Gestão Pública (NGP)*. Para tanto, lançou-se mão da discussão da literatura sobre a conceituação de Estado e como a sua instituição, sob a égide do neoliberalismo, reforça as desigualdades e implementa um projeto societário e educacional calcado nos valores do mercado. Na gestão, o neoliberalismo ganha terreno no país através da Reforma do Estado Brasileiro, datada da década de 1990, quando as reformas ocorridas em variados âmbitos fortaleceram o programa neoliberal, garantindo a disseminação do Gerencialismo como uma ideologia afinada com a aplicabilidade de práticas do mundo dos negócios (esfera privada) às instituições públicas. Assim, a Nova Gestão Pública (NGP) figura como o modelo de gestão pública que viabiliza a transposição de práticas empresariais para o setor público, com ênfase no controle dos processos e na consecução de resultados, mediante a regulação do processo de

trabalho, a atribuição de mecanismos competitivos e meritocráticos e a disciplina rígida, com forte apego à ideia de inovação.

Na discussão sobre a NGP e suas principais manifestações, destacaram-se dois aspectos. O primeiro, a *gestão por/para resultados*, que é implementada através do planejamento, do monitoramento e da avaliação, com foco nos testes padronizados adotados pelas avaliações externas em larga escala, e a *accountability*; e o segundo, a *pedagogia das competências*, fator que consiste em desenvolver, nos indivíduos, a adaptabilidade ao perfil de trabalhadores almejado pelo mercado de trabalho.

O caso do Ceará, forjado como um protótipo educacional para o restante do país, foi abordado, trazendo à tona um apanhado histórico de como a unidade da federação foi projetada para o Brasil como exemplo de sucesso, o que foi evidenciado pela imagem que o estado disseminou e pela própria mídia, através dos diversos meios de comunicação. Sobral, nesse sentido, é o *case* mais fortemente veiculado, sobretudo pela difusão da *exitosa* política de alfabetização de crianças na idade tida como adequada. Constata-se, portanto, que o modelo de gestão adotado pelo estado do Ceará é a gestão por/para resultados consoante com os princípios do Gerencialismo e da NGP.

O segundo objetivo específico adotado foi *desvelar o imbricamento entre o Diretor de Turma e as políticas a ele correlatas: Política Estadual de Educação Profissional; Circuito de Gestão; e Desenvolvimento de Competências Socioemocionais*. Para alcançar esse objetivo, definiu-se como ponto de partida a apropriação da historicidade do Diretor de Turma em Portugal, a qual inspirou o desenho da política no estado do Ceará, no Brasil. A política, em Portugal, existe desde 1895, e metamorfoseou-se até chegar à configuração mais recente. No aludido país europeu, conforme o que se viu na literatura portuguesa, o *Director* de Turma apresenta uma estrutura e um funcionamento mais próximo do ideário da gestão democrática, pois além de ter o Conselho de Turma mais fortalecido, os professores diretores de turma são eleitos pelos seus pares (Roldão, 1998; Sá, 1997). No Brasil, mais especificamente no Ceará, o Diretor de Turma foi implantado em 2008, após o monitoramento, por dois anos, de uma experiência piloto, em três municípios cearenses, expandindo-se progressivamente nas escolas de Ensino Médio (Lima, V., 2017). Na rede estadual de ensino do Ceará, o PPDT era acessado desde 2010 pelas escolas mediante adesão. Somente em 2022 a política foi universalizada, passando a funcionar em todas as turmas de Ensino Médio das escolas regulares, de tempo integral e profissionais (Ceará, 2022).

Ficou claro que houve uma reconfiguração dos papéis do Diretor de Turma quando, sob a inspiração da política portuguesa, foi implantada a política cearense conhecida como PPDT,

em 2008; bem como desse ano até 2023, quando os papéis do Diretor de Turma foram ressignificados pelas suas relações com as políticas correlatas.

Nos primeiros quinze anos de existência do PPDT no Ceará, verifica-se que a política sofreu transformações, à medida que foi recebendo influências de outras políticas educacionais. Em 2008, o PPDT foi implantado juntamente com a Política Estadual de Educação Profissional, sendo essa a primeira política com a qual apresenta estreita relação. Posteriormente, no ano de 2017, foi implantado no estado o Circuito de Gestão, iniciativa do Instituto Unibanco que também se relaciona com o Diretor de Turma, enxergando-o como uma figura estratégica de viabilização do monitoramento dos resultados educacionais na escola. Em 2018 foi instituída, no Ceará, a Política Estadual de Desenvolvimento de Competências Socioemocionais, a qual estabelece papel central aos professores diretores de turma no trabalho pedagógico com as competências socioemocionais nas turmas que se encontram sob sua gestão. Sobre essa política, o modelo adotado é o desenhado pelo Instituto Ayrton Senna, mais uma entidade privada com quem o Ceará construiu relações.

A exploração dos documentos e da literatura existente sobre o Diretor de Turma permitiu chegar ao entendimento de que, à medida que a política estreita suas relações com as três políticas denominadas neste trabalho de correlatas, bem como recebe influências das entidades privadas que concebem seu desenho, aumenta a incidência do seu conteúdo e da sua forma gerencial. O imbricamento entre o Diretor de Turma e as três políticas relacionadas é, portanto, uma realidade que traz repercussões para a gestão, para o planejamento, para o currículo, para o trabalho docente e para a cotidianidade escolar como um todo. Os documentos analisados deixaram evidente que o estado é norteado pelo modelo de gestão escolar por/para resultados.

O terceiro objetivo específico desta pesquisa foi *analisar como ocorreu/ocorre o processo de privatização da política educacional no Ceará, a partir do Diretor de Turma e das políticas correlatas*. Partiu-se da discussão sobre a privatização da Educação Básica pública, a partir da formulação de Adrião (2017; 2018; 2022), que a compreende em três dimensões: oferta, currículo e gestão da educação pública. A privatização da educação do Ceará é revestida por disputas empreendidas por sujeitos individuais e coletivos que atuam na produção de consensos, tendo em vista a conformação e a legitimação dos interesses das classes ou frações de classes que representam, de forma orgânica, no sentido gramsciano.

Foi nos governos de Camilo Santana (2015-2018 e 2019-2022) que o processo de privatização da educação cearense foi fortalecido, através da manutenção das relações com o Instituto Unibanco e o Instituto Aliança, e houve o estabelecimento de pactuação com o Instituto Ayrton Senna (IAS) para a implementação da iniciativa conhecida como Diálogos

Socioemocionais. Uma diversidade de outras entidades privadas também figura no estado do Ceará em outras políticas educacionais, quer seja no Ensino Fundamental, quer seja no Ensino Médio. Percebeu-se, assim, que no processo de implantação do PPDT, havia incidência inicial de organizações privadas locais e, nos governos de Santana, criou-se terreno para a atuação das organizações de amplitude nacional na política educacional cearense.

Após análise da literatura existente sobre a categoria analítica da privatização, em confronto com a que versa sobre a política educacional do estado do Ceará, conclui-se que, na unidade da federação, verifica-se o fenômeno da privatização nas três dimensões cunhadas por Adrião (2017; 2018; 2022). No entanto, no âmbito do Ensino Médio, considerando o arcabouço do PPDT e das políticas correlatas, é verificável que as entidades privadas incidem sobre duas dimensões: a do currículo e a da gestão.

O quarto objetivo específico definido nesta pesquisa consistiu em *identificar as intencionalidades, estratégias, contradições e possíveis contribuições do Diretor de Turma e políticas correlatas para a gestão escolar no Ceará, de 2008 a 2023*. Este objetivo, além da revisão de literatura, contou com a análise das entrevistas realizadas em campo, com 14 respondentes, feita a partir da análise de conteúdo de Bardin (2016).

O Diretor de Turma, desde sua implantação, foi visto pelos governos estaduais, em diferentes contextos, como figura de gestão com papel central na política educacional cearense. De acordo com o depoimento do EX-SEC., “o Diretor de Turma, através do seu papel de gestão, poderia transbordar a sua atuação para o campo da tomada de decisões mais estratégicas da educação. Foi assim que nosso olhar foi direcionado à essa política”. Defendendo que o Diretor de Turma fosse “[...] uma grande estrutura de gestão pedagógica do sistema educacional e das escolas” (EX-SEC.), o respondente sustentou que, em todo o tempo em que atuou na pasta estadual da educação cearense, nos cargos diretivos que ocupou, era clara a estratégia de articular o PPDT a outras políticas educacionais, como ocorreu com as políticas correlatas. O Diretor de Turma, portanto, é uma política instituinte e instituída por outras políticas educacionais no estado do Ceará, dada a força e o alcance que lhe são percebidos. Trata-se, assim, de uma estratégia do sistema educacional que traz consigo a intencionalidade de implementar seu projeto educativo por diferentes vias, para promover a conformação dos indivíduos e a assimilação das bases das políticas de maneira mais efetiva.

Ao trazer implicações diretas para a gestão escolar no estado do Ceará, o PPDT estabeleceu confluência com as políticas de Educação Profissional, Circuito de Gestão e de Desenvolvimento de Competências Socioemocionais. A ida ao campo elucidou que a confluência específica com a Política Estadual de Educação Profissional ocorreu somente por

uma questão pragmática, no sentido de que as escolas profissionais eram um tipo de escola cuja implantação consistia em um experimento e demandava de professores que compartilhassem, pela via da gestão de sala de aula, os desafios da gestão escolar com os integrantes da equipe de gestores das EEEP. Conforme assertaram, com diferentes palavras, EX-SEC., SEC. EXEC. e DIRETOR EEEP, uma escola ainda em fase de implantação, funcionando em tempo integral, carecia de um professor para “[...] acompanhar a turma e a estimular a estudar e a se adaptar à nova rotina de estudos” (DIRETOR EEEP).

Com relação às políticas Circuito de Gestão e de Desenvolvimento de Competências Socioemocionais, entende-se que a confluência foi muito mais profunda, mais orgânica, haja vista que elas trouxeram à tona modificações mais substanciais ao Diretor de Turma, incumbindo ao professor diretor de turma a responsabilidade de monitorar e intervir sobre os resultados educacionais dos alunos. Assim, tornou-se uma figura essencial na viabilização da gestão por/para resultados, bem como de liderar o trabalho pedagógico com as competências socioemocionais dos alunos, respectivamente.

Também foi possível constatar que, à medida que o PPDT estabeleceu íntima relação com as políticas correlatas, o processo de privatização da Educação Básica, em curso no estado do Ceará e do país, foi impulsionado. No âmbito do Ensino Médio cearense, portanto, verifica-se forte incidência das entidades privadas, chamadas do terceiro setor, nas dimensões da privatização do currículo e da gestão, de forma individual ou combinada. Enfatiza-se, ainda, que a privatização da educação, mesmo não implicando em repasse de recursos às entidades privadas, acarreta-lhes valor público, gerando a possibilidade de elas angariarem mais recursos com empresas privadas lucrativas e ampliarem a sua capilaridade.

Refletindo sobre a atuação das entidades privadas, que são aparelhos privados de hegemonia, no setor público, importa atentar que elas se valem do argumento de que, ao marcarem presença na esfera pública, estão atuando como investidores sociais, o que aparece, no discurso, sob a forma de filantropia, denominada pelo mercado como uma empreitada de capitalismo filantrópico, o que consiste em uma falácia, como assevera Fontes (2020). Lendo tal fenômeno com maior profundidade, pode-se afirmar que a atuação das entidades privadas sem fins lucrativos, no setor público, quer seja no campo da educação, quer de outras políticas sociais, figura como manifestação da pseudoconcreticidade de que fala Kosik (1976), pois as entidades usam um discurso que, sendo aceito e revestido de *boas intencionalidades*, afasta dos sujeitos suas reais intenções e inibem questionamentos e ações que as combatam.

Os achados da pesquisa também apontam para a coexistência, nas escolas *loci*, de três concepções de gestão distintas: gestão de sala de aula, gestão democrática e gestão por/para

resultados. Compreende-se tal fenômeno como um hibridismo na gestão escolar, que foi categorizado como a ideia de gestão gerencial. Note-se que a noção de gestão de sala de aula é fortemente veiculada no Diretor de Turma e foi apropriada pelos sujeitos respondentes da pesquisa, já que os diretores de turma são reconhecidos pela própria comunidade escolar como os gestores de suas turmas. Por sua vez, a ideia de gestão democrática também é mencionada por muitos sujeitos, mas se verifica, no discurso, que ela se atrela à presença do Conselho de Turma no PPDT, como uma instância deliberativa sobre a turma, sem fazer qualquer associação com outros organismos colegiados da escola, tais como o Conselho Escolar e o Grêmio Estudantil, ou mesmo a espaços de participação nos processos decisórios da instituição escolar. A gestão por/para resultados é bastante presente nas falas dos respondentes, que fazem menção aos indicadores que são monitorados pelos diretores de turma, como infrequência e rendimento, que dizem respeito ao controle do aluno; e aulas dadas, concernente ao controle do trabalho do professor.

Dessa forma, pode-se afirmar que a gestão gerencial se apropria de elementos da gestão de sala de aula, da gestão democrática e da gestão por/para resultados para naturalizar os postulados e métodos inerentes ao Gerencialismo e à Nova Gestão Pública, até porque a ênfase de tal gestão recai sobre os resultados, em detrimento dos processos, como se eles traduzissem a própria essência do processo educativo (Carvalho, 2020). Vale citar que, em alguns documentos analisados, como em Ceará (2015, 2016), constatamos, inclusive, o emprego da expressão Gestão Democrática por Resultados, o que, ao nosso ver, consiste em um engodo conceitual.

Apresenta-se como contradição o processo de intensificação do trabalho docente, identificado tanto nas leituras efetivadas como no campo de pesquisa. Como elementos da intensificação, a pesquisa relacionou: a *burocratização* que compõe a execução da política, principalmente pelos professores diretores de turma; a *necessidade de continuação* do trabalho em direção de turma *fora do expediente de trabalho*, que diz respeito ao acréscimo de tempo pelos profissionais para dar conta do volume de trabalho; a *execução de atividades que extrapolam a função* de diretor de turma; a *sobrecarga de trabalho* resultante da função de diretor de turma junto a outras incumbências que os professores já possuem; a *redução de espaços de compartilhamento* na função docente, tais como os planejamentos coletivos, que geram a naturalização do individualismo em detrimento do desenvolvimento da cultura do trabalho coletivo pelos professores; e algumas vezes, a necessidade de o professor *exercer alguma/s outra/s atividade/s remunerada/s* para complementar sua renda e melhorar seu padrão de vida. Atente-se também à existência de outro fenômeno associado à intensificação: a

autointensificação do trabalho docente, que ocorre quando o professor traz para si a exacerbada cobrança por produtividade e nível de excelência que pode conduzir, inclusive, à exaustão ou ao adoecimento físico e/ou mental.

De acordo com Cury (1986, p. 31), ao versar sobre a contradição, “as causas externas só operam por meio das causas internas”. Essa assertiva ganha sentido quando admitimos como uma categoria também pujante no campo empírico: o consentimento. Sob a voz dos entrevistados, foi possível perceber que a legitimidade do Diretor de Turma, em confluência com as políticas correlatas, é conquistada mediante a ausência de compreensão, pelos sujeitos que executam, ou seja, principalmente os professores diretores de turma, das bases e do arcabouço neoliberal que dá sustentação às políticas. É crucial pontuar que, mesmo os professores executando as políticas, não enxergam que fazem parte da sua engrenagem, justamente porque as causas internas auxiliam na atuação das causas externas. Foi o que se verificou principalmente com relação ao Circuito de Gestão, política em que todos os professores, diretores de turma ou não, estão engajados nas escolas de Ensino Médio cearenses.

Foram verificados alguns posicionamentos de crítica e resistência em relação ao conteúdo e à forma gerencial do Diretor de Turma e das políticas correlatas, dentro dos limites e da atuação de cada sujeito. Ainda assim, evidencia-se o consentimento dos sujeitos, sobretudo dos que atuam nas escolas, principalmente no que se refere ao desconhecimento de políticas nas quais eles mesmos estão inseridos.

Dentre os desafios apontados, pode-se destacar como um dos mais mencionados a formação docente para os professores diretores de turma, tida como frágil, e que foi sinalizada como “[...] uma formação ainda de caráter instrumental, que não vai ao encontro das necessidades dos diretores de turma. Um DT quer uma formação com essência pedagógica, até porque instrumentais, fichas, sistemas são meios e não resolvem as demandas” (PROFESSOR EEMTI). A mesma professora teceu críticas ao trabalho com as competências socioemocionais, o qual considera “[...] que precisa ser amadurecido, repensado, sobretudo porque se restringe ao conceitual e conta com poucas vivências. As rubricas socioemocionais mesmo são muito repetitivas e surtem pouco efeito na vida dos alunos” (PROFESSOR EEMTI).

Os demais aspectos apontados dizem respeito às condições de trabalho que os sujeitos consideram ainda insuficientes, tais como: carga horária desproporcional às demandas; excesso de burocracia no trabalho dos DT; excessivo envolvimento com a vida do aluno, extrapolando os limites da função; excesso de cobranças aos diretores de turma; sobrecarga de trabalho; e a ausência de acompanhamento psicológico aos professores em geral. Note-se que muitos desses desafios remetem ao processo de intensificação do trabalho docente.

As contribuições do Projeto Professor Diretor de Turma para a gestão escolar do estado do Ceará mais relacionadas pelos respondentes foram: o monitoramento dos resultados educacionais, a redução do abandono escolar, a busca ativa escolar, o suporte dos DT à gestão da escola; e a articulação com as famílias dos alunos. A menção preponderante desses aspectos significa que os sujeitos da escola, ou seja, os que executam de fato a política do Diretor de Turma e as políticas correlatas, apropriaram-se dos elementos constitutivos das políticas e já os internalizaram à sua atuação cotidiana. A respeito do trabalho pedagógico com as competências socioemocionais, apontado anteriormente como desafio, também foi tido, por alguns sujeitos (DIRETOR EEMTI e DIRETOR EEEP), como aspecto positivo na atuação dos DT. A SEC. EXEC. aponta que uma das maiores contribuições do PPDT reside no “[...] fortalecimento da gestão escolar”.

O diretor escolar da ER fez uma importante consideração sobre o Diretor de Turma, ao afirmar que:

[...] Se tem um projeto, uma política que a SEDUC acertou em implantar, foi essa, porque o diretor de turma hoje, dentro das nossas escolas, é fundamental para a própria gestão. Inclusive, desde o ano passado foi ampliado para todas as turmas, que era uma demanda que a gente já fazia à SEDUC, à CREDE, para ampliar a política, dado o sucesso (DIRETOR ER).

No depoimento, o diretor faz alusão à universalização do PPDT, ocorrida em 2022, quando a política passou a funcionar em todas as turmas de Ensino Médio das escolas regulares, de tempo integral e profissionais. Mesmo reconhecendo tal processo como importante, o diretor faz uma ressalva: “a rede precisa olhar para alguns pontos. Precisamos de psicólogos, assistentes sociais, [...] de apoio da rede de proteção [...] inclusive, a academia também precisa estar mais perto pra gente olhar para as várias questões do ponto de vista científico” (DIRETOR ER). A fala do diretor remete às vulnerabilidades com as quais a escola convive cotidianamente e, segundo o gestor, as desigualdades precisam ser vistas, o Estado precisa intervir.

Os resultados da nossa pesquisa corroboram a tese de que o Projeto Professor Diretor de Turma e as políticas correlatas fazem parte do arcabouço gerencial na forma e no conteúdo, recrudescendo o processo de intensificação do trabalho docente, aprofundando a gestão para resultados, com o respaldo da pedagogia das competências, assim como contribui para a ampliação do processo de privatização da política educacional, embora as normativas oficiais que amparam a política defendam, no âmbito do discurso, a autonomia dos professores e uma educação pública e democrática, ligada à emancipação, tal como se anunciou no capítulo introdutório deste trabalho.

Destaca-se que as entrevistas realizadas desempenharam papel crucial na análise dos dados, não se restringindo a serem complementares a este estudo, mas fundamentais para a leitura e a interpretação dos resultados. No campo, foi possível captar, através da narratividade dos respondentes, as particularidades que o Diretor de Turma, em relação com as políticas com as quais estabeleceu confluência, adquiriram no contexto do sistema educacional cearense e das escolas de Ensino Médio.

Um aspecto que se apresentou na análise dos dados da pesquisa é a existência, no interior da rede estadual de educação do Ceará, de subredes de oferta do ensino: Ensino Médio regular, Ensino Médio em tempo integral e Ensino Médio integrado à educação profissional. As subredes de educação, de acordo com Vieira, Andrade e Vidal (2022), contribuem para o aprofundamento das desigualdades no acesso ao Ensino Médio. A diversificação da oferta implica, assim, nas desigualdades de oportunidades.

Não se pode perder de vista que a ideia recorrente de gestão democrática por resultados, presente nas normativas da política educacional cearense, assim como nos depoimentos concedidos pelos entrevistados, consiste em uma noção contraditória, haja vista que uma gestão democrática, mesmo enxergando resultados, não pode ser revestida de teor gerencial.

Uma gestão democrática, além da participação de todos os sujeitos da comunidade escolar, implica partilha de poder e adoção do diálogo em todos os processos decisórios da instituição escolar. A gestão democrática é, portanto, um construto coletivo, calcado na contribuição de todos, que enxerga o processo e o produto como integrantes do ato educativo.

A realização desta pesquisa respondeu às questões formuladas desde a etapa inicial da investigação, mas aponta para a necessidade de novos estudos, a serem feitos por outros pesquisadores. Assim, destacam-se algumas lacunas de ordem mais geral e outras mais específicas, que são passíveis de serem assumidas como objetos de outras pesquisas:

- **De ordem geral:** a presença de entidades privadas na definição e execução de políticas no âmbito dos municípios cearenses; a política de gestão escolar para resultados nos municípios da rede estadual do Ceará; e a gestão democrática na rede estadual do Ceará;
- **De ordem específica:** o PPDT e o desenvolvimento de competências socioemocionais; o Diretor de Turma e a gestão para resultados no estado do Ceará; a atuação do PPDT na busca ativa escolar; o Diretor de Turma e a gestão democrática na escola; a formação docente do professor diretor de turma; o diretor de turma e o projeto de vida dos alunos do Ensino Médio nas escolas cearenses.

Defende-se que o Diretor de Turma, como uma política educacional que, mesmo em diferentes governos, de diferentes espectros políticos, permanece em pleno funcionamento, tendo inclusive sido universalizada para todas as turmas das escolas de Ensino Médio regulares, de tempo integral e profissionais, possa ser (re)avaliado pelo Governo do Estado do Ceará e sejam empreendidas modificações que o aproximem dos princípios e objetivos que conceitualmente constam nas normativas que embasam sua implantação e seu funcionamento, respeitando o que, nos documentos, o atrela a uma educação emancipatória e referenciada socialmente.

A mudança na concepção acompanhada de condições mais centradas no trabalho pedagógico e gestor da atuação dos diretores de turma certamente afastarão dos ditames gerenciais e firmarão laços com a formação *omnilateral*, o que só pode ser construído pelo viés democrático, pela via da participação popular, especialmente dando voz a quem pensa e faz a educação pública e democrática.

REFERÊNCIAS

- 121 - FORTALEZA EM BAIRROS. **Bairros**. Disponível em: <https://bairros.fortaleza.ce.gov.br/>. Acesso em: 28 abr. 2024.
- ADRIÃO, Theresa; GARCIA, Teise; BORGHI, Raquel; ARELARO, Lisete. Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública: a aquisição de “sistemas de ensino” por municípios paulistas. **Educ. Soc.**, Campinas, SP, v. 30, n. 108, p. 799-818, out. 2009.
- ADRIÃO, Theresa. A privatização da educação básica no Brasil: considerações sobre a incidência de corporações na gestão da educação pública. *In*: ARAÚJO, Luiz; PINTO, José Marcelino (Orgs.). **Público x privado em tempos de golpe**. São Paulo: Fundação Lauro Campos; Fineduca, 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/319376858_A_privatizacao_da_educacao_basica_no_Brasil_consideracoes_sobre_a_incidencia_de_corporacoes_na_gestao_da_educacao_publica. Acesso em: 10 fev. 2024.
- ADRIÃO, Theresa. Dimensões e formas da privatização da educação no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 8-28, jan.-abr. 2018.
- ADRIÃO, Theresa Maria de Freitas. **Dimensões da privatização da Educação Básica no Brasil**: um diálogo com a produção acadêmica de 1990. Brasília: ANPAE, 2022. Disponível em: https://www.seminariosregionaisanpae.net.br/BibliotecaVirtual/10-Livros/Livro_dialogos_com_producao_academica-Fin-Corrg.pdf. Acesso em: 10 fev. 2024.
- ADRIÃO, Theresa; DOMICIANO, Cássia Alessandra. Novas formas de privatização da gestão educacional no Brasil: as corporações e o uso das plataformas digitais. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 14, n. 30, p. 670-687, set.-dez. 2020.
- ADRIÃO, Theresa; PINHEIRO, Denise. A presença do setor privado na gestão da educação pública: refletindo sobre experiências brasileiras. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 1, n. 1, p. 55-66, jan.-jul. 2012.
- AFONSO, Almerindo Janela. Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável: crítica à accountability baseada nos testes estandardizados e rankings escolares. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 13, p. 13-29, 2009.
- ALMEIDA, Jorge. Hegemonia e bloco histórico no Brasil pós Lula da Silva. *In*: CLOUX, Raphael Fontes; FERREIRA, Edemir B. (Orgs.). **Hegemonia e resistências no Brasil**. Salvador: Kawo-Kabiyesile, 2012.
- ALVES, Andrêssa Gomes de Rezende. A gestão da educação na política educacional do estado de Mato Grosso do Sul: análise da proposta de “educação para o sucesso” (2007-2013). *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37., 2015. **Anais [...]**. Florianópolis: UFSC, 2015.
- ANDERSON, Perry. Balanço do Neoliberalismo. *In*: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Orgs.). **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 9-23.

ANDRADE, Ana Paula Rodrigues de. **O Projeto Professor Diretor de Turma como instrumento de intervenção na formação cidadã**. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2022.

ANDRADE, Wendel Melo; SILVA, Amsranon Guilherme Felício Gomes da; SANTOS, Maria José Costa dos. O Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (Spaee): trinta anos de história. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, SP, v. 34, n. 67, p. 1-23, 2024.

ANTUNES, Fátima. **Políticas educativas nacionais e globalização: novas instituições e processos educativos**. Braga: IE/Universidade do Minho, 2004.

APPLE, Michael Whitman. **Trabalho docentes e textos: economia política das relações de classe e de gênero na educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. 13. ed. rev. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2017.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO - ANPED. Comissão de Ética em Pesquisa da ANPED. **Ética e pesquisa em Educação: subsídios – volume 1**. Rio de Janeiro: ANPED, 2019. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/etica_e_pesquisa_em_educacao_-_isbn_final.pdf. Acesso em: 25 nov. 2023.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO - ANPED. Comissão de Ética em Pesquisa da ANPED. **Ética e pesquisa em Educação: subsídios – volume 2**. Rio de Janeiro: ANPED, 2021. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/etica_e_pesquisa_em_educacao_v._2_agosto_2021.pdf. Acesso em: 25 nov. 2023.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO - ANPED. Comissão de Ética em Pesquisa da ANPED. **Ética e pesquisa em Educação: subsídios – volume 3**. Rio de Janeiro: ANPED, 2023. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/etica_e_pesquisa_em_educacao_volume_3_2023_1.pdf. Acesso em: 25 nov. 2023.

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. **A educação como política pública**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

BANDEIRA, André dos Santos. **Ciclo de políticas de Stephen Ball no contexto do Projeto Professor Diretor de Turma: estudo em uma Escola Estadual de Educação Profissional do Ceará**. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2020.

BARBOSA, Attila Magno e Silva. Empreendedor de si mesmo e a flexibilização no mundo do trabalho. *Rev. Sociol. Polít.*, Curitiba, v. 19, n. 38, p. 121-140, fev. 2011.

BARBOSA, Alexsandra dos Santos. **Projeto Professor Diretor de Turma na escola pública: desafios e funcionalidade**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de

Pós-Graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2021.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARRETO, Assis Adams da Silva. **O diretor de turma como mediador de conflitos: um estudo de caso em uma escola de ensino médio de Caucaia-Ceará**. Dissertação (Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas) - Universidade Estadual do Ceará, 2019.

BARROS, Romão Francisco de Oliveira. O Projeto Professor Diretor de Turma como política pública educacional: impactos no contexto da Escola de Ensino Médio Luiza Bezerra de Farias em Tururu - Ceará. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2021.

BATISTA, José Wandsson do Nascimento. **Projeto Professor Diretor de Turma no Ceará de 2008 a 2018: intenções, ações e implicações político-pedagógicas**. Dissertação (Mestrado em Educação e Ensino) – Universidade Estadual do Ceará, Quixadá, CE, 2018.

BEHRING, Elaine Rosseti; BOSCHETTI, Ivanete. **Política social: fundamentos e história**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BEZERRA, José Eudes Baima. **A intenção e o gesto: mudancismo e educação no Ceará**. 1996. 266 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 1996.

BIMBATI, Ana Paula. Matrículas na educação básica sobem na rede particular, mas caem na pública. **UOL Educação**, São Paulo, 08 fev. 2023. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2023/02/08/censo-escolar-2022-matriculas.htm#:~:text=Matr%C3%ADculas%20na%20educa%C3%A7%C3%A3o%20b%C3%AAsica%20sobem%20na%20rede%20particular%2C%20mas%20caem%20na%20p%C3%BAblica&text=A%20rede%20privada%20registrou%20um,foram%2038%2C3%20milh%C3%B5es>. Acesso em: 12 fev. 2024.

BORGHI, Raquel Fontes; BERTAGNA, Regiane Helena; ADRIÃO, Theresa Maria de Freitas; CORREA, Bianca Cristina; GARCIA, Teise G. Subsídios públicos para instituições privadas de educação infantil: análise de tendências em municípios paulistas. *In: SILVA, Maria Vieira; MEDINA, Sarita (Org.). Trabalho docente e políticas educacionais para a educação infantil: desafios contemporâneos*. Uberlândia: EDUFU, p. 131-149, 2014.

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

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

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 12 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Resolução nº: 196/1996, de 10 de outubro de 1996**. Aprova diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/1996/res0196_10_10_1996.html. Acesso em: 12 out. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 12 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Emenda Constitucional nº 19, de 04 de junho de 1998**. Modifica o regime e dispõe sobre princípios e normas da Administração Pública, servidores e agentes políticos, controle de despesas e finanças públicas e custeio de atividades a cargo do Distrito Federal, e dá outras providências. 1998. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc19.htm. Acesso em: 16 fev. 2024.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 9.790, de 23 de março de 1999**. Dispõe sobre a qualificação de pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público, institui e disciplina o Termo de Parceria, e dá outras providências. 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19790.htm. Acesso em: 27 out. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 11.079, de 30 de dezembro de 2004**. Institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública. 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/111079.htm. Acesso em: 27 out. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 11.741/2008, de 16 de julho de 2008**. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111741.htm. Acesso em: 10 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Guia de tecnologias educacionais 2009**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2009a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/guia_tecnologias_atual.pdf. Acesso em: 14 abr. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de

2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao **caput** do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. 2009b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 12 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Resolução nº: 466/2012, de 12 de dezembro de 2012.**

Aprova as seguintes diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Disponível em:

http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html. Acesso em: 12 out. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014.** 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 12 out. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 13.019, de 31 de julho de 2014.** Estabelece o regime jurídico das parcerias entre a administração pública e as organizações da sociedade civil, em regime de mútua cooperação, para a consecução de finalidades de interesse público e recíproco, mediante a execução de atividades ou de projetos previamente estabelecidos em planos de trabalho inseridos em termos de colaboração, em termos de fomento ou em acordos de cooperação; define diretrizes para a política de fomento, de colaboração e de cooperação com organizações da sociedade civil; e altera as Leis nºs 8.429, de 2 de junho de 1992, e 9.790, de 23 de março de 1999. (Redação dada pela Lei nº 13.204, de 2015). 2014. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113019.htm. Acesso em: 27 out. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 13.415/2017, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo decreto-lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o decreto-lei n 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=13415&ano=2017&ato=115MzZE5EeZpWT9be>. Acesso em: 14 ago. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD).** 2018a. Dispõe sobre o tratamento de dados pessoais, inclusive nos meios digitais, por pessoa natural ou por pessoa jurídica de direito público ou privado, com o objetivo de proteger os direitos fundamentais de liberdade e de privacidade e o livre desenvolvimento da personalidade da pessoa natural. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/L13709compilado.htm. Acesso em: 25 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular: ensino médio**. Brasília: MEC, 2018b. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf. Acesso em: 21 abr. 2022.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. Da administração pública burocrática à gerencial. *In*: BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos; SPINK, Peter (Orgs.). **Reforma do estado e administração pública gerencial**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996, p. 237-270.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. Gestão do setor público: estratégia e estrutura para um novo Estado. *In*: BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos; SPINK, Peter (Orgs.). **Reforma do estado e administração pública gerencial**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998, p. 21-38.

BRITO, Marília Oliveira. **O Projeto Professor Diretor de Turma: implicações no processo de ensino-aprendizagem na Escola Estadual de Educação Profissional Paulo Petrola**. Dissertação (Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2019.

CAETANO, Maria Raquel; PERONI, Vera Maria Vidal. Relações entre o público e o privado na educação brasileira: neoliberalismo e neoconservadorismo – projetos em disputa. **Trabalho necessário**, v. 20, n. 42, maio-ago. 2022.

CARVALHO, Scheiler Fagundes. **A escola não cabe numa planilha: implicações do Programa Jovem de Futuro para a gestão democrática da educação numa escola pública da rede estadual do Rio Grande do Sul**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.

CASTRO, Engrácia. **O director de turma nas escolas portuguesas: o desafio de uma multiplicidade de papeis**. Porto: Porto Editora, 1995.

CEARÁ. Assembleia Legislativa. Título de cidadã cearense é concedido à Professora Haidé Eunice na AL. **JusBrasil**. 2010. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/noticias/titulo-de-cidada-cearense-e-concedido-a-professora-haide-eunice-na-al/2480953>. Acesso em: 04 dez. 2023.

CEARÁ. Lei 12.442, de 18 de maio de 1995. Dispõe sobre o Processo de escolha de diretores de Escolas Públicas Estaduais de Ensino Básico, em cumprimento ao disposto no item V do Artigo 215 e no Artigo 220 da Constituição Estadual e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Ceará**, Fortaleza, 19 maio. 1995. Disponível em: <https://belt.al.ce.gov.br/index.php/legislacao-do-ceara/organizacao-tematica/educacao/item/2282-lei-n-12-442-de-18-05-95-d-o-de-19-05-95>. Acesso em: 23 fev. 2024.

CEARÁ. Secretaria do Planejamento e Coordenação. **Plano plurianual compartilhado 2004-2007: crescimento com inclusão social**. 2003a. Disponível em: http://sistemas3.seplan.ce.gov.br/download/ppa_compartilhado_2004_2007.pdf. Acesso em: 13 out. 2021.

CEARÁ. Governador 2003-2006 (Lúcio Alcântara). **Mensagem à Assembleia Legislativa 2003**. 2003b. Disponível em: https://www.seplag.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/14/2011/05/Mensagem_Assembleia_2003.pdf. Acesso em: 31 mar. 2022.

CEARÁ. Governadoria do Estado do Ceará. **Lei nº 13.513, de 19 de julho de 2004**. Dispõe sobre o processo de escolha e indicação para o cargo de provimento em comissão, de Diretor junto às Escolas da Rede Pública Estadual de Ensino, e dá outras providências. 2004. Disponível em: [https://belt.al.ce.gov.br/index.php/legislacao-do-ceara/organizacao-tematica/trabalho-administracao-e-servico-publico/item/4059-lei-n-13-513-de-19-07-04-d-o-de-27-07-04#:~:text=tamanho%20da%20fonte-,LEI%20N%C2%B0%2013.513%2C%20DE%2019.07.04%20\(D.O.,Ensino%2C%20e%20%C3%A1%20outras%20provid%C3%A2ncias](https://belt.al.ce.gov.br/index.php/legislacao-do-ceara/organizacao-tematica/trabalho-administracao-e-servico-publico/item/4059-lei-n-13-513-de-19-07-04-d-o-de-27-07-04#:~:text=tamanho%20da%20fonte-,LEI%20N%C2%B0%2013.513%2C%20DE%2019.07.04%20(D.O.,Ensino%2C%20e%20%C3%A1%20outras%20provid%C3%A2ncias). Acesso em: 26 fev. 2024.

CEARÁ. Lei Nº 13.875, de 07 de fevereiro de 2007. Dispõe sobre o Modelo de Gestão do Poder Executivo, altera a estrutura da Administração Estadual, promove a extinção e criação de cargos de direção e assessoramento superior, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Ceará**, Fortaleza, 07 fev. 2007. 2007a. Disponível em: <https://belt.al.ce.gov.br/index.php/legislacao-do-ceara/organizacao-tematica/trabalho-administracao-e-servico-publico/item/4932-lei-n-13-875-de-07-02-07-d-o-de-07-02-07-oriundo-do-projeto-de-lei-n-6-877-07-1-executivo>. Acesso em: 13 out. 2021.

CEARÁ. Secretaria do Planejamento e Gestão. **Plano plurianual 2008-2011**: “novo jeito de fazer”, Fortaleza, v. I, 2007. 2007b. Disponível em: <https://www.seplag.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/14/2011/05/PPA-2008-2011-VOL-I.pdf>. Acesso em: 13 out. 2021.

CEARÁ. Lei nº 14.026, de 17 de dezembro de 2007. Cria o Programa Alfabetização na Idade Certa – PAIC, de cooperação técnica e incentivo para melhoria dos indicadores de aprendizagem nos municípios cearenses e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Ceará**, Fortaleza, 19 dez. 2007. 2007c. Disponível em: <https://belt.al.ce.gov.br/index.php/legislacao-do-ceara/organizacao-tematica/educacao/itemlist/tag/PROGRAMA%20ALFABETIZA%C3%87%C3%83O%20NA%20IDADE%20CERTA>. Acesso em: 26 nov. 2023.

CEARÁ. Lei Nº 14.273, de 19 de dezembro de 2008. Dispõe sobre a criação das Escolas Estaduais de Educação Profissional – EEEP, no âmbito da Secretaria da Educação, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Ceará**, Fortaleza, 23 dez. 2008. 2008. Disponível em: <https://belt.al.ce.gov.br/index.php/legislacao-do-ceara/organizacao-tematica/orcamento-financas-e-tributacao/item/340-lei-n-14-273-de-19-12-08-d-o-23-12-08>. Acesso em: 13 out. 2021.

CEARÁ. **Chamada pública para adesão ao Projeto Professor Diretor de Turma**. 2010. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2010/01/diretordeturma.pdf>. Acesso em: 13 out. 2021.

CEARÁ. Secretaria do Planejamento e Gestão. **Plano plurianual 2012-2015**: “O trabalho é a nossa história”. 2012. Disponível em: <https://www.seplag.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/14/2011/06/PPA-2012-2015-LEI.pdf>. Acesso em: 13 out. 2021.

CEARÁ. Governo do Estado. **Os 7 Cearás: propostas para o Plano de Governo (2015-2018)**. 2014. Disponível em: <https://www.ceara.gov.br/wp-content/uploads/2019/06/2014-Os7Cearas.pdf>. Acesso em: 06 abr. 2022.

CEARÁ. **Pensamento estratégico**. 2014. Disponível em: <http://www.seduc.ce.gov.br/index.php/institucional/identidade-organizacional/pensamentoestrategico>. Acesso em: 12 out. 2021.

CEARÁ. Secretaria do Planejamento e Gestão. **Plano plurianual 2016-2019: “Novas ideias, novas conquistas”**, Fortaleza, v. 1, 2015. Disponível em: <https://www.seplag.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/14/2011/06/Projeto-de-Lei-de-Revis%C3%A3o-do-PPA-Volume-I-Mensagem.pdf>. Acesso em: 13 out. 2021.

CEARÁ. Governo do Estado. **Plano de Sustentabilidade para o Desenvolvimento do Estado do Ceará: um pacote de dez medidas que visa garantir a eficiência da administração pública nos próximos anos**. 2016 (mimeo).

CEARÁ. Governo do Estado. Lei nº 16.287, de 20 de julho de 2017. Institui a Política de Ensino Médio em Tempo Integral no âmbito da Rede Estadual de Ensino do Ceará. **Diário Oficial do Estado do Ceará**, Fortaleza, 21 jul. 2017. Disponível em: [https://bela.ce.gov.br/index.php/legislacao-do-ceara/organizacao-tematica/educacao/item/5883-lei-n-16-287-de-20-07-17-d-o-21-07-17#:~:text=1%C2%BA%20Fica%20institu%C3%ADa%20a%20Pol%C3%ADtica,quarenta%20e%20cinco\)%20horas%20semanais](https://bela.ce.gov.br/index.php/legislacao-do-ceara/organizacao-tematica/educacao/item/5883-lei-n-16-287-de-20-07-17-d-o-21-07-17#:~:text=1%C2%BA%20Fica%20institu%C3%ADa%20a%20Pol%C3%ADtica,quarenta%20e%20cinco)%20horas%20semanais). Acesso em: 05 abr. 2022.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Nota técnica Nº 01: Política de Desenvolvimento de Competências Socioemocionais**. Lança informações sobre a Política de Desenvolvimento de Competências Socioemocionais da rede estadual de educação do Ceará, que consiste na intensificação e universalização das ações que envolvem o desenvolvimento dessas competências, com foco no Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT) e no Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS). 2018a (mimeo).

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Nota técnica Nº 02: Política de Desenvolvimento de Competências Socioemocionais**. Lança informações complementares sobre a Política de Desenvolvimento de Competências Socioemocionais da rede estadual de educação do Ceará, que consiste na intensificação e universalização das ações que envolvem o desenvolvimento dessas competências, com foco no Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT) e no Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS). 2018b (mimeo).

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Psicólogos educacionais**. [s.d.]a. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/psicologos-educacionais/#:~:text=A%20atua%C3%A7%C3%A3o%20dos%20psic%C3%B3logos%20educacionais,rede%2C%20forma%C3%A7%C3%A3o%2C%20acompanhamento%20e%20apoio>. Acesso em: 02 dez. 2023.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Superintendência escolar**. [s.d.]b. Disponível em: https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2018/09/livro_superintendencia.pdf. Acesso em: 04 dez. 2023.

CEARÁ. Terceiro Termo Aditivo ao Acordo de Cooperação nº 001/2012 – Processo nº 10488339/2020. **Diário Oficial do Estado do Ceará**, Fortaleza, 11 jan. 2021. 2021a. Disponível em: <https://cdnportaliuprd.portalinstitutounibanco.org.br/storage/2021/03/Acordo-de-Cooperacao-Secretaria-da-Educacao-do-Ceara-2021.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2024.

CEARÁ. Governadoria do Estado do Ceará. **Lei nº 17.572, de 22 de julho de 2021**. Dispõe sobre o Programa “Ceará Educa Mais”, consistente em ações destinadas à estruturação, ao desenvolvimento e à implementação de estratégias de gestão no âmbito da rede pública de ensino do estado do Ceará, objetivando o aprimoramento e o fortalecimento do processo de aprendizagem. 2021b. Disponível em: <https://belt.al.ce.gov.br/index.php/legislacao-do-ceara/organizacao-tematica/educacao/item/7504-lei-n-17-572-22-07-2021-d-o-22-07-21>. Acesso em: 25 fev. 2024.

CEARÁ. Governadoria do Estado do Ceará. **Lei nº 17.618, de 20 de agosto de 2021**. Dispõe sobre a gestão democrática e participativa na rede pública estadual de ensino. 2021c. Disponível em: <https://belt.al.ce.gov.br/index.php/legislacao-do-ceara/organizacao-tematica/educacao/item/7723-lei-n-17-618-20-08-2021-d-o-23-08-21>. Acesso em: 25 fev. 2024.

CEARÁ. Secretaria da Educação. Secretaria Executiva de Ensino Médio e Profissional. Coordenadoria de Gestão Pedagógica do Ensino Médio. **Universalização do Projeto Professor Diretor de Turma**. 2022 (mimeo).

CEARÁ. Governadoria do Estado do Ceará. Secretaria de Planejamento e Gestão. Secretaria da Educação. **Decreto nº 35369 de 31 de março de 2023**. Altera a estrutura organizacional e dispõe sobre os cargos de provimento em comissão da Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC). 2023. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/ce/decreto-n-35369-2023-ceara-altera-a-estrutura-organizacional-e-dispoe-sobre-os-cargos-de-provimento-em-comissao-da-secretaria-da-educacao-do-estado-do-ceara-seduc>. Acesso em: 11 dez. 2023.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **SPAECE: resultado por descritores**. 2024. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/resultado-por-descritores/>. Acesso em: 28 abr. 2024.

CENTER FOR CURRICULUM REDESIGN. **Nossos parceiros e apoiadores**. Disponível em: <https://curriculumredesign.org/about/partners/>. Acesso em: 15 fev. 2024.

CHIAVENATO, Idalberto. **Iniciação à administração geral**. 2. ed. São Paulo: Brasil Editora Ltda., 1994.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. **Resolução nº 196, de 10 de outubro de 1996**. 1996. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/1996/res0196_10_10_1996.html#:~:text=Esta%20Resolu%C3%A7%C3%A3o%20incorpora%2C%20sob%20a,da%20pesquisa%20e%20a%20Estado. Acesso em: 21 nov. 2021.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. 2012. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html. Acesso em: 21 nov. 2021.

COSTA, Anderson Gonçalves; VIDAL, Eloisa Maia. *Space: pioneirismo, inovações e aprendizagens (1992-2022)*. In: VIDAL, Eloisa Maia; COSTA, Anderson Gonçalves; SOARES, Erineuda do Amaral (Orgs.). **Space: pesquisas e propostas de ação**. Fortaleza: SEDUC; EdUECE, 2022.

COSTA, Gilmar Pereira. **O Projeto Professor Diretor de Turma e a gestão pedagógica das escolas profissionais do Sertão dos Inhamuns**. Dissertação (Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas) – Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2019a.

COSTA, Gilmar Pereira. **Diretor de Turma, educação profissional e gestão pedagógica: confluências no Sertão dos Inhamuns cearense**. Curitiba: CRV, 2019b.

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

COSTA, Gilmar Pereira; MAGALHÃES JÚNIOR, Antonio Germano; CARNEIRO, Stânia Nágila Vasconcellos; MATTOS, Sérgio Horta. O Diretor de Turma e a gestão pedagógica das escolas profissionais: estudo de caso de uma política educacional. **Cadernos de Educação**, n. 63, p. 62-81, jan.-jun. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/17006/11979>. Acesso em: 11 dez. 2023.

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 (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG, 2014.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. 2. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação escolar no Brasil: o público e o privado. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 4, n. 1, p. 143-158, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/rGyMFsTqfMRLgqjJkRrGnbx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 fev. 2024.

DAL ROSSO, Sadi. Intensidade e imaterialidade do trabalho e saúde. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 4, n. 1, p. 65-91, 2006.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. Tradução: Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.

DASSO JUNIOR, Aragon Érico. **“Nova gestão pública”**: a teoria de administração pública do Estado Neoliberal. S/L, 2014. Disponível em: <http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=d05c25e6e6c5d489>. Acesso em: 17 jun. 2021.

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 (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG, 2016.

DINIZ, Marcelo. Ciclo PDCA. **LinkedIn**. 2018. Disponível em: <https://www.linkedin.com/pulse/ciclo-pdca-completo-marcelo-diniz/>. Acesso em: 17 jun. 2021.

DIÓGENES, Elione Maria Nogueira; RESENDE, Fernanda Motta de Paula. Estado, classes sociais e políticas públicas. *In: Jornada Internacional de Políticas Públicas*, 3., 2007, São Luís. **Anais [...]**. São Luís: UFMA, 2007. p. 1-8.

DOMICIANO, Cassia. Nova Gestão Pública e Programa ‘Nave-Mãe’: caminhos comuns à privatização. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, e232177, p. 1-22. 2020.

DRABACH, Nadia Pedrotti. **Gestão escolar democrática e gestão gerencial: a confluência perversa.** 2010. 59 f. Monografia (Especialização em Gestão Educacional) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2010.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado.** Tradução: Leandro Konder. 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.

ENGUIITA, Mariano Fernández. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 41-61, 1991.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Otto. Subsídios teórico-metodológicos para o trabalho com documentos de política educacional: contribuições do marxismo. *In: CÊA, Geórgia Sobreira dos Santos; RUMMERT, Sonia Maria; GONÇALVES, Leonardo Dorneles (Orgs). Trabalho e educação: interlocuções marxistas.* Rio Grande, RS: FURG, 2019.

EVERTON, Maria Socorro Brandão. **Uma década do Projeto Professor Diretor de turma no Ceará: uma investigação avaliativa das suas contribuições no enfrentamento do desengajamento escolar no Ensino Médio.** Dissertação (Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019.

FARIAS, Flávio Bezerra de. **O estado capitalista contemporâneo: para a crítica das visões regulacionistas.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FEDERAÇÃO DAS INDÚSTRIAS DO ESTADO DO CEARÁ - FIEC. **Centro Industrial do Ceará.** [s.d.]. Disponível em: <https://www1.sfiec.org.br/para-industria/87093/centro-industrial-do-ceara>. Acesso em: 23 dez. 2023.

FERNANDES, Florestan. Introdução. *In: MARX, Karl. Contribuição à crítica da economia política.* São Paulo: Expressão Popular, 2008.

FERNANDES, Márcia Frota; SILVA, Francisco José Balduino da. Educação profissional integrada ao ensino médio no Estado do Ceará: da ideação à expansão. *In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO*, 6., 2019, Fortaleza. **Anais [...]**. Campina Grande: Realize Editora, 2019. p. 1-12.

FERREIRA, Fabíola da Silva; SANTOS, Fabiano Antonio dos. Reflexões sobre a pedagogia das competências. *In: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO DO CPAN, 3., 2018, Campo Grande. Anais [...].* Campo Grande: UFMS, 2018. p. 1-13.

FONTES, Virgínia. Capitalismo filantrópico? – múltiplos papéis dos aparelhos privados de hegemonia empresariais. **Marx e o Marxismo – Revista do NIEP-Marx**, Niterói, v. 8, n. 14, p. 15-35, jan.-jun. 2020.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias.** São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação omnilateral. *In: CALDART, Roseli Salette; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). Dicionário da Educação do Campo.* Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, São Paulo: Expressão Popular, 2012. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/1191.pdf>. Acesso em: 03 dez. 2023.

FUNDAÇÃO LEMANN. **Nosso ecossistema de impacto.** Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br>. Acesso em: 09 abr. 2022.

GARCIA, Teise; ADRIÃO, Theresa. Privatização da gestão escolar no Brasil: controle digital e interesses corporativos. **Profesorado, Revista de curriculum y formación del profesorado**, Granada, España, v. 27, n. 1, p.81-102, mar. 2023.

GENRO, Tarso. **Educação e Globalização: educação é mercadoria ou patrimônio coletivo?.** 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/artigo_educglob080606.pdf. Acesso em: 10 fev. 2024.

GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. *In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.); DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. Pesquisa social: teoria, método e criatividade.* 34. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

GONÇALVES, Gecilvone Passos. **Implementação da política de desenvolvimento das competências socioemocionais: um estudo de caso na EEFM João Mattos.** 2019. 106 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2019.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere: os intelectuais, o princípio educativo, jornalismo.** 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017. v. 2.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere: Maquiavel. Notas sobre o Estado e a política.** 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. v. 3.

GRUPO DE INSTITUTOS, FUNDAÇÕES E EMPRESAS. Notícias. **O que é necessário para o aprimoramento do advocacy no Brasil.** 08 nov. 2021. Disponível em: <https://gife.org.br/o-que-e-necessario-para-o-aprimoramento-do-advocacy-no-brasil/#:~:text=Advocacy%20%C3%A9%20considerado%20sin%C3%B4nimo%20de,com%20as%20demandas%20da%20sociedade>. Acesso em: 11 fev. 2024.

GRUPO DE INSTITUTOS, FUNDAÇÕES E EMPRESAS. **Censo GIFE 2011-2012**. São Paulo: GIFE, 2013. Disponível em: <https://sinapse.gife.org.br/download/censo-gife-2011-2012>. Acesso em: 17 fev. 2024.

GRUPO DE INSTITUTOS, FUNDAÇÕES E EMPRESAS. **Censo GIFE 2022-2023**. São Paulo: GIFE, 2023. Disponível em: <https://sinapse.gife.org.br/download/censo-gife-2022-2023>. Acesso em: 17 fev. 2024.

GRUPPI, Luciano. **Tudo começou com Maquiavel**: as concepções de Estado em Marx, Engels, Lênin e Gramsci. Tradução: Dario Canali. 16. ed. Porto Alegre: L&PM, 2001.

HAGUETTE, André. Contextualização da educação escolar no Ceará. **Revista de Ciências Sociais**, Fortaleza, v. 30, n. 1. 1999.

HARVEY, David. **O neoliberalismo**: história e implicações. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2014.

HAYEK, Friedrich. **Os fundamentos da liberdade**. Brasília: UnB, 1983.

HOBBSBAWN, Eric. **Era dos Extremos**: o breve século XX: 1914-1991. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HOLANDA, Maria Gneglada. **Relação família e escola e a contribuição do Projeto Professor Diretor de Turma**. Dissertação (Mestrado Profissional em Teologia) – Faculdades EST, São Leopoldo, RS, 2018.

INSTITUTO ALIANÇA. **Nossa história**. s.d. Disponível em: <https://institutoalianca.org.br/nossa-historia/>. Acesso em: 24 fev. 2024.

INSTITUTO ALIANÇA. **Parceiros celebram resultados da cooperação técnica IA-BID-Fundo Japonês e governo do Ceará**. Boletim eletrônico, Salvador, mar. 2018. Disponível em: https://institutoalianca.org.br/boletim/marco8/materia2_mar8.html. Acesso em: 24 fev. 2024.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Diálogos socioemocionais**. s.d. Disponível em: https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/como-atuamos/Atuacao2/Dialogos_Socioemocionais.html. Acesso em: 23 abr. 2022.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Estatuto Social**. 2016. Disponível em: https://editoramol.com.br/impacto/upload/EstatutoSocia_03112016.pdf. Acesso em: 25 fev. 2024.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Instrumento de avaliação formativa das competências socioemocionais baseado em rubricas**. 2022a (mimeo).

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Relatório 2022**. 2022b. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/app/uploads/2023/06/instituto-ayrton-senna-2023-relatorio-institucional-2022.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Cidades e estados**: Fortaleza. 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ce/fortaleza.html>. Acesso em: 28 abr. 2024.

INSTITUTO DE CO-RESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO - ICE. **Manual operacional** - Modelo de Gestão – Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE): uma nova escola para a juventude brasileira: escolas de ensino médio em tempo integral. 2007. Disponível em: https://storage.seduc.ce.gov.br/educacaoprofissional/wp-content/uploads/2023/05/23194100/manual_modelo_gestao.pdf?X-Amz-Content-Sha256=UNSIGNED-PAYLOAD&X-Amz-Algorithm=AWS4-HMAC-SHA256&X-Amz-Credential=educacaoprofissional%2F20240908%2Fus-east-1%2Fs3%2Faws4_request&X-Amz-Date=20240908T005626Z&X-Amz-SignedHeaders=host&X-Amz-Expires=900&X-Amz-Signature=3c025c1f63458af77f2c34219cd4be266657779280704f4bac1179fe7b85fcd7. Acesso em: 07 set. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. **Sinopses Estatísticas da Educação Básica de 2008 a 2023**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 09 fev. 2024.

INSTITUTO UNIBANCO. **Jovem de Futuro**. s.d.a. Disponível em: https://www.institutounibanco.org.br/iniciativas/jovem-de-futuro/?gclid=Cj0KCQjwjN-SBhCkARIsACsrBz4tdpYtz3NBSfXICTMJnA8v-P_A2ilwQFQTxsZBk-q9QC7-_58Z97oaAqAvEALw_wcB. Acesso em: 14 abr. 2022.

INSTITUTO UNIBANCO. **Como funciona**. Circuito de gestão. s.d.b. Disponível em: <https://www.institutounibanco.org.br/iniciativas/jovem-de-futuro/como-funciona/>. Acesso em: 14 abr. 2022.

INSTITUTO UNIBANCO. **Circuito de Gestão**: princípios e método. São Paulo; Rio de Janeiro: Instituto Unibanco, 2017a.

INSTITUTO UNIBANCO. **Circuito de Gestão**: percurso formativo de gestão escolar para resultados de aprendizagem. São Paulo; Rio de Janeiro: Instituto Unibanco, 2017b.

INSTITUTO UNIBANCO. **Circuito de gestão**: como funciona. [s/d]a. Disponível em: <https://www.institutounibanco.org.br/iniciativas/jovem-de-futuro/como-funciona/>. Acesso em: 29 mar. 2021.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KHOURI, Mauro Michel El. **Educação entre autonomia e tutela**: o Projeto Professor Diretor de Turma como dispositivo de governamentalidade. Tese (Doutorado em Psicologia) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2021.

KUENZER, Acacia. **Ensino médio e profissional**: as políticas do Estado neoliberal. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

KUENZER, Acacia Zeneida. Conhecimento e competências no trabalho e na escola. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 2, p. 54-87, maio-ago. 2002.

LAMOSA, Rodrigo. A nova ofensiva do capital na América Latina: Todos pela Educação? *In*: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 29, 2017, Brasília. **Anais** [...]. Brasília: UnB, 2017. Não paginado. Disponível em: https://www.snh2017.anpuh.org/resources/anais/54/1489967747_ARQUIVO_TextocompletoANPUH2017.pdf. Acesso em: 05 fev. 2024.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Tradução: Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2019.

LEITE, Haidé Eunice Gonçalves Ferreira; CHAVES, Maria Luíza Barbosa. **O Projeto Diretor de Turma no Ceará, dois anos depois**. [S.l]: Anpae, 2009. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbnmnnibpcajpcglcfindmkaj/https://www.anpae.org.br/simposio2009/126.pdf>. Acesso em: 20 set. 2020.

LEITE, Haidé Eunice Gonçalves Ferreira. **As funções do Diretor de Turma na escola portuguesa e o seu papel no incremento da convivência**. 2016. Disponível em: http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/169.pdf. Acesso em: 13 out. 2021.

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

LEITE, Maria Cleide da Silva Ribeiro; ANDRADE, Francisca Rejane Bezerra. Programa Brasil Alfabetizado: um divisor de águas para o Ensino Médio do Ceará. *In*: ANDRADE, Francisca Rejane Bezerra; FERREIRA, Hanuzia Pereira. **Políticas de Ensino Médio e Educação Profissional**: contextos, saberes e protagonismo no espaço escolar. Brasília: ANPAE, 2021.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 6. ed. São Paulo: Heccus, 2018.

LIMA, Isabela Bitu de Moraes. **Projeto Professor Diretor de Turma, uma gestão por resultados na Escola Estadual de Educação Profissional Paulo VI**. Dissertação (Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas) – Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2017.

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

LIMA, Licínio C. Máquinas de administrar a educação: dominação digital e burocracia aumentada. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 42, p. 1-16, ago. 2021.

LIMA, Cláudio Ferreira. O CIC na história do Ceará. **Jornal O Povo**, Fortaleza, 24 maio 2015. Disponível em:

<https://www20.opovo.com.br/app/opovo/opiniao/2015/05/23/noticiasjornalopiniao,3442529/o-cic-na-historia-do-ceara.shtml>. Acesso em: 23 dez. 2023.

LOURENCETTI, Gisela do Carmo. O processo de intensificação no trabalho docente dos professores secundários. *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd*, 29., 2006, Caxambu, MG. **Anais eletrônicos** [...]. Caxambu, MG: ANPEd, 2006. Disponível em: <https://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT04-1707--Res.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2024.

LUCKÁCS, Georg. **Para uma ontologia do ser social**. Tradução: Sérgio Lessa. Maceió: Coletivo Veredas, 2018.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. São Paulo: E.P.U., 2020.

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**. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.

MAIA, Jefferson de Queiroz. A gestão por resultados (GPR) na educação pública do Ceará (2003-2014). *In: VIDAL*. Eloísa Maia; COSTA, Anderson Gonçalves. (Orgs.). **Responsabilização educacional no Ceará: trajetórias e evidências**. Brasília: ANPAE, 2021.

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

MAGALHÃES, Marcos. **A juventude brasileira ganha uma nova escola de ensino médio: Pernambuco cria, experimenta e aprova**. São Paulo: Albatroz: Loqüi, 2008.

MAGALHÃES, Ramon Mendes da Costa. O Instituto Ayrton Senna e o aprender a aprender: o esvaziamento da educação a partir das competências socioemocionais. **Trabalho necessário**, v. 20, n. 42, p. 1-16, maio-ago. 2022.

MARQUES, Luciana Rosa. **A descentralização da gestão escolar e a formação de uma cultura democrática nas escolas públicas**. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006.

MARTINS, Erika Moreira. **Movimento “todos pela educação”**: um projeto de nação para a educação brasileira. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2013.

MARTINS, Erika Moreira. **Empresariamento da educação básica na América Latina: redes empresariais pro educação**. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2019a.

MARTINS, Erika Moreira. Empresariamento da educação básica na América Latina: redes empresariais em prol da educação. **Universidade e Sociedade – Edição Especial América Latina**, Brasília, p. 40-59, out. 2019b.

MARTINS, Lígia Márcia; LAVOURA, Tiago Nicola. Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 71, p. 223-239, set./out. 2018.

MARX, Karl. O Manifesto Comunista. *In*: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Cartas filosóficas e o Manifesto Comunista de 1848**. São Paulo: Moraes, 1987.

MELLO, Micaela Bálamo de; SANTOS, Catarina Cerqueira de Freitas; PEREIRA, Rodrigo da Silva. A outra face da era digital: Nova Gestão Pública e controle do trabalho docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 16, n. 36, p. 899-916, set.-dez. 2022.

MENDES, Vera Lúcia Peixoto S.; TEIXEIRA, Francisco Lima Cruz. O. O Novo Gerencialismo e os desafios para a Administração Pública. *In*: Encontro Anual da Associação Nacional dos Programas de Pós-graduação, 24, 2000, Santa Catarina. **Anais eletrônicos [...]**. Santa Catarina: ANPAD, 2000. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/admin/pdf/enanpad2000-adp-341.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.); DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 34. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

MORAIS, Tuiro Camboim. **Análise sobre o Programa Diretor de Turma no Ceará**. Dissertação (Mestrado Profissional em Economia) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019.

MORAIS, Andeson Carlos Santos. **Os efeitos da implementação do Projeto Professor Diretor de Turma – PPDT: um estudo em uma escola de ensino médio regular do interior do Ceará**. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora/MG, 2022.

MOREIRA, Raimundo Nonato de Menezes. **A implementação do Projeto Professor Diretor de Turma em uma escola regular da Rede Estadual do Ceará: uma análise do alcance dos objetivos da política**. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora/MG, 2020.

MORI, Andrey da Silva. Resenha da obra Dimensões da privatização da educação básica no Brasil: um diálogo com a produção acadêmica a partir de 1990. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 17, p. 1-8, jan. 2023.

MOVIMENTO PELA BASE. **Quem somos**. Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 08 fev. 2024. 2024.

NASCIMENTO, Ana Carolina Veras do. **Ensino médio integrado à educação profissional (2008-2014): crítica à concepção empresarial em escolas de educação profissional cearense**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

NASPOLINI, Antenor. A reforma da educação básica no Ceará. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 15, n. 42, p. 169-186, 2001.

NEWMAN, Janet; CLARKE, John. Gerencialismo. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 353-381, maio-ago. 2012.

NÓVOA, António. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão.** 2009. Disponível em: <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/revista-de-educacion/en/dam/jcr:31ae829a-c8aa-48bd-9e13-32598dfe62d9/re35009por-pdf.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2024.

OCDE netFWD. **Venture Philanthropy in Development: Dynamics, Challenges and Lessons in the search for greater impact.** Paris: OECD Development Centre, 2014. Disponível em: https://www.oecd.org/site/netfwd/Full%20Study_Venture%20Philanthropy%20in%20Development.pdf. Acesso em: 13 fev. 2024.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127- 1144, set.-dez. 2004.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Nova Gestão Pública e governos democrático-populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, n. 132, p. 625-646, jul.-set. 2015.

OLIVEIRA, Gracilda Gomes de. **Gestão pedagógica: desafios e impasses.** 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2007.

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

PARO, Vitor Henrique. Administração de escolas de 1º e 2º graus e a natureza do processo de produção pedagógico. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 59, p. 27-31, nov. 1986. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1304>. Acesso em: 03 dez. 2023.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar: introdução crítica.** 17. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2012a.

PARO, Vitor Henrique. Interferências privadas na escola básica: sequestro do público e degradação do pedagógico. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 16., 2012, Campinas. **Anais** [...]. Campinas: Junqueira & Marin Editores, 2012. 2012b. Disponível em: <https://www.vitorparo.com.br/wp-content/uploads/2019/10/cap-1-interferencias-privadas-na-escola-basica.pdf>. Acesso em: 27 out. 2021.

PARO, Vitor Henrique. Entrevista com Vitor Paro, professor da Faculdade de Educação da USP. [Entrevista concedida] a Ocilmara Balmant. **Nova Escola**, São Paulo, n. 18, 01 fev. 2012. 2012c.

PARO, Vitor Henrique. **Diretor escolar: educador ou gerente?** São Paulo: Cortez, 2015.

PARO, Vitor Henrique. **Crítica da estrutura da escola.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino**. 2. ed. rev. São Paulo: Intermeios, 2018.

PATTO, Maria Helena Souza. Para uma crítica da razão psicométrica. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 47-62, 1997.

PEREIRA, Rodrigo da Silva. **A política de competências e habilidades na educação básica pública: relações entre Brasil e OCDE**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

PEREIRA, Brena Kesia Costa. **Projeto Professor Diretor de Turma: recontextualizações de políticas na escola**. Dissertação (Mestrado em Ensino) - Universidade Estadual do Rio Grande do Norte, Mossoró/RN, 2019.

PERNAMBUCO. Lei nº 12.965, de 26 de dezembro de 2005. Dispõe sobre a implantação dos Centros de Ensino Experimental, e dá outras providências. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/pe/lei-ordinaria-n-12965-2005-pernambuco-dispoe-sobre-a-implantacao-e-funcionamento-dos-centros-de-ensino-experimental-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 08 set. 2024.

PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel. O público e o privado na educação: projetos em disputa? **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 337-352, jul.-dez. 2015.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

PIMENTA, Carlos César. A reforma gerencial do Estado brasileiro no contexto das grandes tendências mundiais. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 32, n. 5, p. 173-199. set.-out. 1998.

PINTO, Vera Lucia Xavier; MOREIRA, Camila Vanessa da Silva; BEZERRA, Ingrid Wilza Leal; PEQUENO, Nila Patrícia Freire. Labor, trabalho e ação: elementos pertinentes aos conceitos arendtianos em relatos autobiográficos de trabalhadores do setor de transportes. **Saúde Soc.**, São Paulo, v. 23, n. 4, p. 1288-1300, 2014.

PORTELLI, Hugues. **Gramsci e o bloco histórico**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

PORTUGAL. Decreto de 14 de agosto de 1895. **Collecção Official da Legislação Portuguesa**, Anno de 1895, Imprensa Nacional, Lisboa, 1896. Disponível em: <http://net.fd.ul.pt/legis/indice-titulos.htm>. Acesso em: 02 abr. 2022.

POULANTZAS, Nicos. **O estado, o poder e o socialismo**. Rio de Janeiro: Graal, 2000.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?**. São Paulo: Cortez, 2001.

ROCHA, Roberto Hsu; MENEZES-FILHO, Naercio; KOMATSU, Bruno Kawaoka. Avaliando o impacto das políticas educacionais em Sobral. **Economia Aplicada**, v. 22, n. 4, p. 5-30, 2018.

ROLDÃO, Maria do Céu. **O Diretor de Turma e a gestão curricular**. Cadernos de Organização e Gestão Curricular. Portugal: Instituto de Inovação Educacional, 1998.

RUA, Maria das Graças. **Políticas públicas**. Florianópolis: Departamento de Ciências da Educação/UFSC; Brasília: CAPES: UAB, 2009.

SÁ, Virgínio. O director de turma na escola portuguesa: da grandiloquência dos discursos ao vazio de poderes. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 9, n. 1, p. 139-162, 1996.

SÁ, Virgínio. **Racionalidades e práticas na gestão pedagógica**: o caso do Director de Turma. Lisboa: Instituto de Investigação Educacional, 1997.

SALES, Celecina de Maria Veras. Pesquisa qualitativa: cartografando novos percursos na produção do conhecimento. *In*: DAMASCENO, Maria Nobre; SALES, Celecina de Maria Veras (Coords.); ASTIGARRAGA, Andrea Abreu; OLINDA, Ercília Maria Braga de; HOLANDA, Ivna; BANDEIRA, João Tancredo Sá. **O caminho se faz ao caminhar**: elementos teóricos e práticas na pesquisa qualitativa. Fortaleza: UFC, 2005.

SANTOS, Soraya Vieira. A relação entre o público e o privado: um estudo inicial do pensamento de Hannah Arendt. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 37, n. 2, p. 223-235, jul.-dez., 2012.

SANTOS, Márcia Luzia dos. Gestão por resultados e a intensificação do trabalho dos professores da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. *In*: ANPED SUL, 10., 2014, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: ANPED Sul, 2014. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/244-0.pdf. Acesso em: 27 out. 2021.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento – Revista de Educação**, Rio de Janeiro, n. 4, p. 54-84, 2016.

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

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

SEGATTO, Catarina; ABRUCIO, Fernando. A gestão por resultados na educação em quatro estados brasileiros. **Rev. Serv. Público**, Brasília, v. 68, n. 1, p. 85-106, jan.-mar. 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. 6. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

SOBRAL. Lei Municipal nº 488, de 06 de janeiro de 2004. Dispõe sobre a Política de Alfabetização na 1ª Série Básica e 1ª Série Regular do Ensino Fundamental da Rede Municipal. **Impresso Oficial do Município**, Sobral, 30 jan. 2004. Disponível em: https://www.camarasobral.ce.gov.br/painel/files/docs/norma_lei/LO4882004200401060001pdf22062015084601.pdf. Acesso em: 26 nov. 2023.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 25, n. 03, p. 123-140, dez. 2009.

SOUSA, Thatiane Fernandes de. **Projeto Professor Diretor de Turma na percepção dos professores**. Dissertação (Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2017.

TAVARES, Andrevaldo Glaidson Pereira. O professor diretor de turma como mediador do processo de ensino-aprendizagem. **Pedagógica**, Chapecó, v. 13, n. 27, p. 445-465, jul.-dez. 2014.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Relatório de atividades 2008**. São Paulo: Todos pela Educação, 2008.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Relatório de atividades 2006-2009**. São Paulo: Todos pela Educação, 2009.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Relatório de atividades 2014**. São Paulo: Todos pela Educação, 2014.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Relatório de atividades 2022**. São Paulo: Todos pela Educação, 2022.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Quem somos**. s.d. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 03 fev. 2024.

UNIÃO EUROPEIA. **Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços (GATS)**. Disponível em: <https://trade.ec.europa.eu/access-to-markets/pt/content/acordo-geral-sobre-o-comercio-de-servicos-gats>. Acesso em: 10 fev. 2024.

VALDEVINO, Felipe Gonçalves; SILVA, Andréia Ferreira da. Antecedentes das políticas de *accountability* educacional no Ceará: da reforma gerencial da gestão pública à reforma educacional (1987-2002). In: VIDAL, Eloísa Maia; COSTA, Anderson Gonçalves (Orgs.). **Responsabilização educacional no Ceará: trajetórias e evidências**. Brasília: ANPAE, 2021.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Desafio da qualidade da educação: gestão da sala de aula**. 2010. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4633328/mod_resource/content/2/GESTAO_DA_SALA_DE_AULA_VASCONCELLOS.pdf. Acesso em: 17 jun. 2024.

VENÂNCIO, Andreza Guimarães. **Políticas educacionais: a experiência inovadora do município de Sobral**. Monografia (Graduação em Gestão de Políticas Públicas) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2021.

VENCO, Selma; SOUSA, Flávio. O crepúsculo da função pública: distopia ou realidade? **Revista Educación, Política y Sociedad**, v. 6, n. 1, p. 149-176, 2021.

VERGER, Antoni; NORMAND, Romuald. Nueva gestión pública y educación: elementos teóricos y conceptuales para el estudio de un modelo de reforma educativa global. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 132, p. 599-622, jul.-set. 2015.

VIDAL, Eloisa Maia; VIEIRA, Sofia Lerche. **Políticas de ensino médio no Ceará: escola, juventude e território**. Fortaleza: CENPEC, 2016.

VIEGAS, Moacir Fernando. Trabalhando todo o tempo: sobrecarga e intensificação no trabalho de professoras da educação básica. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 48, p. 1-21, 2022.

VIEIRA, Sofia Lerche. **História da educação no Ceará: sobre promessas, fatos e feitos**. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2002.

VIEIRA, Sofia Lerche. Gestão, avaliação e sucesso escolar: recortes da trajetória cearense. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 21, n. 60, p. 45-60, 2007.

VIEIRA, Sofia Lerche; ANDRADE, Francisca Rejane Bezerra; VIDAL, Eloisa Maia. Desafios de implementação e reforma no ensino médio: o caso do Ceará. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. esp. 3, p. 2235-2253, nov. 2022. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/16608>. Acesso em: 23 dez. 2024.

VIEIRA, Sofia Lerche; VIDAL, Eloisa Maia. Construindo uma história de colaboração na educação: a experiência do Ceará. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 34, n. 125, p. 1075-1093, out.-dez. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/cYncg7cCPSdryYqTvcpjRTg/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 27 nov. 2023.

ZIBAS, Dagmar M. L. A reforma do ensino médio no Ceará e suas contradições. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 124, p. 201-226, jan.-abr. 2005.

APÊNDICE A – TERMO DE ANUÊNCIA DA SEDUC-CE



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

Termo de Anuência (SEDUC-CE)

Solicitamos autorização institucional para a realização da pesquisa intitulada **O Projeto Professor Diretor de Turma e a gestão escolar no Estado do Ceará de 2008 a 2023** (título provisório), a ser realizada no âmbito da Universidade Federal da Bahia (UFBA), pelo aluno do Curso de Doutorado Acadêmico em Educação, Gilmar Pereira Costa, sob a orientação do Prof. Dr. Rodrigo da Silva Pereira, com o seguinte objetivo: analisar o Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT) na perspectiva do modelo de gestão escolar para resultados, implementado na Rede Estadual do Ceará, no período de 2008 a 2023. Ao mesmo tempo, pedimos autorização para que o nome desta instituição conste no relatório final, bem como em futuras publicações em eventos e periódicos científicos diversos.

Para tanto, realizaremos entrevistas como técnicas de coleta de dados com diferentes respondentes. As entrevistas serão realizadas com ex-secretários e a atual Secretária de Educação do Estado do Ceará, bem como com diretores/as, coordenadores/as escolares, professores/as diretores/as de turma e professores que não atuam na função, oriundos de três escolas situadas na cidade de Fortaleza, sendo uma escola regular, uma em tempo integral e uma profissional. O conteúdo das entrevistas será gravado em áudio e, após transcrição, utilizado exclusivamente para análise dos dados.

Ressaltamos que os nomes dos respondentes serão mantidos em absoluto sigilo, de acordo com a Resolução nº: 466/12 do Conselho Nacional de Saúde (CNS/MS), que trata da pesquisa envolvendo Seres Humanos. A pesquisa também se orienta pelas diretrizes contidas no documento “Ética e pesquisa em Educação: subsídios” – v. 1 (2019); v. 2 (2021); v. 3 (2023), organizados e publicados pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Salientamos ainda que tais dados serão utilizados somente para a realização deste estudo.

Na certeza de contarmos com a colaboração e empenho deste expediente, agradecemos antecipadamente a atenção, ficando à disposição para quaisquer esclarecimentos adicionais que se fizerem necessários, através do telefone: (88) 9-9915-8406 ou pelo e-mail gilpercosta@gmail.com.

Fortaleza-CE., ____ de _____ de 2023

Gilmar Pereira Costa

Gilmar Pereira Costa
Pesquisador responsável

Assinatura e carimbo da Secretária de Educação do Ceará

APÊNDICE B – TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOCTORADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

Termo de Compromisso do Pesquisador

Pelo presente Termo, Eu, Gilmar Pereira Costa, portador do CPF nº: 935.697.773-91, sou pesquisador responsável pela pesquisa intitulada **O Projeto Professor Diretor de Turma e a gestão escolar no Estado do Ceará de 2008 a 2023** (título provisório), que tem o objetivo de analisar o Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT) na perspectiva do modelo de gestão escolar para resultados, implementado na Rede Estadual do Ceará, no período de 2008 a 2023, sob a orientação do Prof. Dr. Rodrigo da Silva Pereira, no âmbito do Doutorado em Educação, em curso na Faculdade de Educação (FACED), da Universidade Federal da Bahia (UFBA), comprometo-me a:

- a) Cumprir os termos da Resolução nº: 466/12 do Conselho Nacional de Saúde (CNS/MS), que trata da pesquisa envolvendo Seres Humanos, bem como das diretrizes contidas no documento “Ética e pesquisa em Educação: subsídios” – v. 1 (2019); v. 2 (2021); v. 3 (2023), organizados e publicados pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED);
- b) Garantir a assinatura, pelos respondentes, do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), após esclarecimento pormenorizado sobre a natureza da pesquisa, objetivos, métodos, benefícios e possíveis riscos, procedimentos/técnicas de coleta e análise dos dados, fornecendo uma cópia do referido documento a cada respondente;
- c) Proceder ao tratamento somente de dados pessoais diretos, a saber: idade e sexo. Os dados não serão condensados individualmente, mas coletivamente, ou seja, traçaremos um perfil dos sujeitos com base nas funções que desempenham nas escolas;
- d) Os dados pessoais serão utilizados apenas para a finalidade informada, ou seja, para a pesquisa de doutorado que se encontra em andamento; ficando de posse do pesquisador e, portanto, não serão compartilhados com terceiros;
- e) Garantir, em todo o processo de coleta e análise dos dados, bem como na divulgação do produto final da pesquisa, ou seja, a tese de doutoramento elaborada pelo pesquisador, o sigilo e a confidencialidade exigidos. Para a proteção dos dados pessoais dos sujeitos respondentes, será empregada a anonimização, bem como os sujeitos serão codificados, fazendo menção às instituições em que atuam e funções que desempenham, conforme o exemplo: Diretor Escolar (DIRETOR) que atua numa Escola de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTI). O código atribuído ao sujeito será: DIRETOR EEMTI;
- f) Respeitar os princípios da Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD), a saber: os da *finalidade*

(coleta e tratamento de acordo com as hipóteses legais), *adequação* (adoção de medidas razoáveis para tratamento dos dados), *necessidade* (coleta de dados minimizada, ou seja, coletar somente os dados indispensáveis à pesquisa), *transparência e livre acesso* (indicação dos meios de contato do pesquisador para retirada do consentimento, caso o/a respondente assim deseje) e *segurança* (adoção de meios técnicos de segurança e de proteção dos titulares de dados);

g) Informar à Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC) sobre a ocorrência de incidentes relacionados às informações e dados coletados, na forma das orientações divulgadas pela Autoridade Nacional de Proteção de Dados (ANPD), conforme procedimentos e modelo de comunicação disponibilizados pela ANPD no portal institucional da instituição, bem como sobre, mediante a gravidade do incidente, o encerramento da pesquisa, com a finalização do tratamento dos dados e fim do período de retenção destes;

h) Armazenar os dados coletados por um período de 01 (um) ano após a conclusão do curso, prevista para março de 2024. O tempo estipulado se justifica pelo fato de ser ele um período razoável após a conclusão do curso para escrita e publicação de artigos contendo os resultados da investigação. Desta forma, os dados serão armazenados até março de 2025, sendo, após o período citado, eliminados, de forma segura e permanente.

Tauá, CE., 25 de outubro de 2023.

Gilmar Pereira Costa

Gilmar Pereira Costa
Pesquisador

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Estamos desenvolvendo a pesquisa intitulada **O Projeto Professor Diretor de Turma e a gestão escolar no Estado do Ceará de 2008 a 2023** (título provisório), com o objetivo de analisar o Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT) na perspectiva do modelo de gestão escolar para resultados, implementado na Rede Estadual do Ceará, no período de 2008 a 2023, sob a orientação do Prof. Dr. Rodrigo da Silva Pereira, no âmbito da Faculdade de Educação, da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Ressaltamos que os únicos dados pessoais diretos que serão coletados são: idade e sexo, os quais são necessários para traçar um perfil dos respondentes de acordo com as funções que ocupam; no entanto, tais dados serão tratados remetendo ao coletivo. Realizaremos entrevistas como técnicas de coleta de dados com diferentes respondentes. As entrevistas serão realizadas com ex-secretários/as (ou secretários/as executivos/as) de Educação do estado do Ceará, bem como com diretores/as, coordenadores/as escolares, professores/as diretores/as de turma e professores que não atuam na função, oriundos/as de três escolas situadas na cidade de Fortaleza, sendo uma escola regular, uma em tempo integral e uma profissional. O conteúdo das entrevistas será gravado em áudio e, após transcrição, utilizado exclusivamente para análise dos dados. O conteúdo das gravações será tratado com base na análise de conteúdo. Informamos que a pesquisa não lhe trará nenhum ônus e que você tem a liberdade para participar ou não, sendo-lhe reservado o direito de desistir da mesma no momento em que desejar, sem que isto lhe acarrete qualquer prejuízo. Informamos também que não haverá divulgação personalizada das informações, sendo garantido o seu anonimato, desde a gravação da entrevista e a tabulação dos dados aos resultados da pesquisa; que você não receberá qualquer espécie de reembolso ou gratificação devido à participação neste estudo; e que terá o direito a uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Durante toda a realização da pesquisa, serão respeitados os princípios da Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD), a saber: os da *finalidade* (coleta e tratamento de acordo com as hipóteses legais), *adequação* (adoção de medidas razoáveis para tratamento dos dados), *necessidade* (coleta de dados minimizada, ou seja, coletar somente os dados indispensáveis à pesquisa), *transparência e livre acesso* (indicação dos meios de contato do pesquisador para retirada do consentimento, caso o/a respondente assim deseje) e *segurança* (adoção de meios técnicos de segurança e de proteção dos titulares de dados). Caso haja qualquer incidente com os dados coletados, os/as respondentes serão informados através dos seus contatos telefônicos e e-mail. Os dados estarão retidos por um período de 01 (um) ano após a conclusão do curso de doutorado pelo pesquisador, prevista para março de 2024, tempo necessário para publicação

dos resultados do estudo em artigos científicos e outras tipologias de trabalhos acadêmicos; sendo, portanto, prevista a eliminação de tais dados para março de 2025. Se necessário, pode entrar em contato com o responsável pela pesquisa, Gilmar Pereira Costa, pelo telefone: (88) 9-9915-8406, e-mail: gilpercosta@gmail.com e o endereço: R. João Rufino de Lucena, 230, Bairro: Centro, Tauá/CE, CEP: 63.660-000.

Gilmar Pereira Costa

Gilmar Pereira Costa
Pesquisador responsável

Tendo sido informado sobre a pesquisa **O Projeto Professor Diretor de Turma e a gestão escolar no Estado do Ceará de 2008 a 2023** (título provisório), concordo em participar dela de forma livre e esclarecida.

Nome: _____

Assinatura: _____

_____ -CE., ____ de _____ de _____.

APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA EX-SECRETÁRIO/A DE EDUCAÇÃO



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

Roteiro de Entrevista Semiestruturada para Ex-Secretário/a de Educação

PERFIL E FORMAÇÃO

Sexo: () Feminino () Masculino () Outro

Raça: () Preta () Parda () Branca () Amarela () Indígena

- 1) Fale-me, livremente, sobre a sua formação acadêmica e profissional.
- 2) Conte-me como você assumiu a pasta da Educação do Ceará.

FUNCIONAMENTO DO PROJETO PROFESSOR DIRETOR DE TURMA (PPDT)

- 3) Como era o contexto da educação cearense e do Ensino Médio, mais especificamente, quando você assumiu a pasta da Educação do Estado?
- 4) Qual a sua visão, como gestor, do Projeto Professor Diretor de Turma?
- 5) Que concepção de gestão o PPDT adotava como norte sob a sua gestão?
- 6) Quais os impactos do funcionamento do Diretor de Turma no Ceará podem ser destacados no período em que você esteve à frente da SEDUC-CE?
- 7) E com relação a aspectos que podem ser tidos como negativos na política do PPDT, o que você tem a destacar?

AS METAMORFOSES DO DIRETOR DE TURMA NO CEARÁ

- 8) Em 2017, o Ceará passou a contar com o funcionamento de uma política chamada Circuito de Gestão. Fale-me sobre esta política.
- 9) Na sua percepção, o Circuito de Gestão apresenta relações com o Projeto Professor Diretor de Turma? Se apresenta, quais?
- 10) Uma outra política foi implantada no Ceará e é central na atuação da SEDUC: a de Desenvolvimento de Competências Socioemocionais. Fale-me sobre esta política.
- 11) Na sua percepção, a Política Estadual de Desenvolvimento de Competências Socioemocionais apresenta relações com o Projeto Professor Diretor de Turma? Se apresenta, quais?
- 12) O Estado do Ceará estabeleceu várias parcerias com entidades para implementar as suas políticas educacionais. Como você enxerga essas participações?

- 13)** Quando deixou a pasta da Educação do Estado, qual a sua visão acerca do Projeto Professor Diretor de Turma?
- 14)** E atualmente, como você visualiza o PPDT?
- 15)** O/A Diretor/a de Turma é importante para a política de gestão por resultados?
- 16)** Há algum aspecto mais que considere importante sobre o Projeto Professor Diretor de Turma que queira acrescentar?

**APÊNDICE E – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA
DIRETORES/AS ESCOLARES**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

Roteiro de Entrevista Semiestruturada para Diretores/as Escolares

PERFIL E FORMAÇÃO

Sexo: () Feminino () Masculino () Outro

Idade: () Menos de 24 anos () 25 a 35 () 36 a 45 () 46 a 50 () Mais de 50

Raça: () Preta () Parda () Branca () Amarela () Indígena

Ano de admissão na SEDUC-CE: _____

Experiência como Professor/a Regente: () 1 a 5 anos () 6 a 10 () acima de 10 anos

Experiência como Diretor/a Escolar: () primeiro ano () 2 a 5 () 6 a 10
() acima de 10 anos

Experiência como Diretor/a Escolar nesta escola: () primeiro ano () 2 a 5 () 6 a 10
() acima de 10 anos

1) Fale-me, livremente, sobre a sua formação acadêmica e profissional.

2) Conte-me como você assumiu a Direção da escola em que atua.

FUNCIONAMENTO DO PROJETO PROFESSOR DIRETOR DE TURMA (PPDT)

3) Qual a sua visão, como Diretor Escolar, do Projeto Professor Diretor de Turma?

4) Quais as características de gestão o PPDT adota como norte, na sua visão?

5) Você acredita que o Projeto Diretor de Turma tem relação com a gestão escolar? Justifique sua resposta.

6) Quais os impactos do funcionamento do Diretor de Turma podem ser destacados na realidade escolar em que você atua?

7) E com relação a aspectos que podem ser tidos como positivos e negativos na política do PPDT, o que você tem a destacar?

AS METAMORFOSES DO DIRETOR DE TURMA NO CEARÁ

8) (SÓ RESPONDER A ESTA QUESTÃO SE FOR DIRETOR DE UMA ESCOLA PROFISSIONAL) Sabemos que o PPDT foi implantado junto com a Política Estadual de Educação Profissional. Como você visualiza as proximidades entre estas duas políticas?

9) A SEDUC-CE implantou uma política chamada Circuito de Gestão. Fale-me sobre o que você sabe sobre esta política.

- 10)** No seu entendimento, o Circuito de Gestão apresenta relações com o Projeto Professor Diretor de Turma? Se apresenta, quais?
- 11)** Uma outra política foi implantada no Ceará: a de Desenvolvimento de Competências Socioemocionais. Fale-me sobre esta política.
- 12)** Na sua visão, a Política Estadual de Desenvolvimento de Competências Socioemocionais apresenta relações com o Projeto Professor Diretor de Turma? Se apresenta, quais?
- 13)** Para você, o/a Diretor/a de Turma se insere na gestão por resultados dentro do espaço escolar? Se sim, de que maneira?
- 14)** Há algum aspecto mais que considere importante sobre o Projeto Professor Diretor de Turma que queira acrescentar?

**APÊNDICE F – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA
COORDENADORES/AS ESCOLARES**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

Roteiro de Entrevista Semiestruturada para Coordenadores/as Escolares

PERFIL E FORMAÇÃO

Sexo: () Feminino () Masculino () Outro

Idade: () Menos de 24 anos () 25 a 35 () 36 a 45 () 46 a 50 () Mais de 50

Raça: () Preta () Parda () Branca () Amarela () Indígena

Ano de admissão na SEDUC-CE: _____

Experiência como Professor/a Regente: () 1 a 5 anos () 6 a 10 () acima de 10 anos

Experiência como Coordenador/a Escolar: () primeiro ano () 2 a 5 () 6 a 10
() acima de 10 anos

Experiência como Coordenador/a Escolar nesta escola: () primeiro ano () 2 a 5
() 6 a 10 () acima de 10 anos

- 1) Fale-me, livremente, sobre a sua formação acadêmica e profissional.
- 2) Conte-me como você assumiu a Coordenação Pedagógica na escola em que atua.

FUNCIONAMENTO DO PROJETO PROFESSOR DIRETOR DE TURMA (PPDT)

- 3) Qual a sua visão, como Coordenador Escolar, do Projeto Professor Diretor de Turma?
- 4) Quais as características de gestão o PPDT adota como norte, na sua visão?
- 5) Você acredita que o Projeto Diretor de Turma tem relação com a gestão escolar? Justifique sua resposta.
- 6) Quais os impactos do funcionamento do Diretor de Turma podem ser destacados na realidade escolar em que você atua?
- 7) E com relação a aspectos que podem ser tidos como positivos e negativos na política do PPDT, o que você tem a destacar?

AS METAMORFOSES DO DIRETOR DE TURMA NO CEARÁ

- 8) (SÓ RESPONDER A ESTA QUESTÃO SE FOR COORDENADOR DE UMA ESCOLA PROFISSIONAL) Sabemos que o PPDT foi implantado junto com a Política Estadual de Educação Profissional. Como você visualiza as proximidades entre estas duas políticas?
- 9) A SEDUC-CE implantou uma política chamada Circuito de Gestão. Fale-me sobre o que você sabe sobre esta política.

- 10)** No seu entendimento, o Circuito de Gestão apresenta relações com o Projeto Professor Diretor de Turma? Se apresenta, quais?
- 11)** Uma outra política foi implantada no Ceará: a de Desenvolvimento de Competências Socioemocionais. Fale-me sobre esta política.
- 12)** Na sua visão, a Política Estadual de Desenvolvimento de Competências Socioemocionais apresenta relações com o Projeto Professor Diretor de Turma? Se apresenta, quais?
- 13)** Para você, o/a Diretor/a de Turma se insere na gestão por resultados no espaço escolar? Se sim, de que maneira?
- 14)** Há algum aspecto mais que considere importante sobre o Projeto Professor Diretor de Turma que queira acrescentar?

**APÊNDICE G – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA
PROFESSORES/AS DIRETORES/AS DE TURMA**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

Roteiro de Entrevista Semiestruturada para Professores/as Diretores/as de Turma

PERFIL E FORMAÇÃO

Sexo: () Feminino () Masculino () Outro

Idade: () Menos de 24 anos () 25 a 35 () 36 a 45 () 46 a 50 () Mais de 50

Raça: () Preta () Parda () Branca () Amarela () Indígena

Ano de admissão na SEDUC-CE: _____

Experiência como Professor/a Regente: () 1 a 5 anos () 6 a 10 () acima de 10 anos

Experiência como Professor/a Diretor de Turma: () primeiro ano () 2 a 5 () 6 a 10
() acima de 10 anos

1) Fale-me, livremente, sobre a sua formação acadêmica e profissional.

FUNCIONAMENTO DO PROJETO PROFESSOR DIRETOR DE TURMA (PPDT)

2) Qual a sua visão, como Diretor de Turma, do Projeto Professor Diretor de Turma?

3) Quais as características de gestão o PPDT adota como norte, na sua visão?

4) Você acredita que o Projeto Diretor de Turma tem relação com a gestão escolar? Justifique sua resposta.

5) Quais os impactos do funcionamento do Diretor de Turma podem ser destacados na realidade escolar em que você atua?

6) E com relação a aspectos que podem ser tidos como positivos e negativos no PPDT, o que você tem a destacar?

AS METAMORFOSES DO DIRETOR DE TURMA NO CEARÁ

7) (SÓ RESPONDER A ESTA QUESTÃO SE FOR DIRETOR DE TURMA EM UMA ESCOLA PROFISSIONAL) Sabemos que o PPDT foi implantado junto com a Política Estadual de Educação Profissional. Como você visualiza as proximidades entre estas duas políticas?

8) (SÓ RESPONDER A ESTA QUESTÃO SE FOR DIRETOR DE TURMA EM UMA ESCOLA PROFISSIONAL) Como é ser Diretor de Turma em uma Escola Profissional?

9) A SEDUC-CE implantou uma política chamada Circuito de Gestão. Fale-me sobre o que você sabe sobre esta política.

- 10) No seu entendimento, o Circuito de Gestão apresenta relações com o Projeto Professor Diretor de Turma? Se apresenta, quais?
- 11) Você, como Diretor de Turma, está envolvido com o Circuito de Gestão na escola em que atua?
- 12) Uma outra política foi implantada no Ceará: a de Desenvolvimento de Competências Socioemocionais. Fale-me sobre esta política.
- 13) No seu entendimento, a Política Estadual de Desenvolvimento de Competências Socioemocionais apresenta relações com o Projeto Professor Diretor de Turma? Se apresenta, quais?
- 14) Qual o seu envolvimento com as competências socioemocionais na escola em que você atua?
- 15) A sua atuação como Diretor/a de Turma está ligada à gestão por resultados? Se sim, de que forma?
- 16) Na sua atuação como Diretor/a de Turma, há aspectos que podem ser considerados como demonstrativos da gestão democrática? Se sim, quais?

INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

- 17) Além das horas trabalhadas, na regência de sala e nas funções de direção de turma, você continua o trabalho fora do expediente? () Sim () Não. Se sim, onde e como?
- 18) Você compartilha com alguém as atividades da direção de turma? () Sim () Não. Se sim, com quem?
- 19) Quais as tarefas que você costuma fazer fora do expediente?
- 20) Das atribuições da direção de turma, há alguma/s que você considera que extrapolam a sua função? () Sim () Não. Se sim, qual/is?
- 21) Além da atuação nesta escola, você exerce alguma outra atividade remunerada? () Sim () Não. Se sim, qual/is?
- 22) Há algum aspecto mais que considere importante sobre o Projeto Professor Diretor de Turma que queira acrescentar?

**APÊNDICE H – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA
PROFESSORES/AS QUE NÃO ERAM DIRETORES/AS DE TURMA**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

Roteiro de Entrevista Semiestruturada para Professores/as que não eram diretores/as de turma

PERFIL E FORMAÇÃO

Sexo: () Feminino () Masculino () Outro

Idade: () Menos de 24 anos () 25 a 35 () 36 a 45 () 46 a 50 () Mais de 50

Raça: () Preta () Parda () Branca () Amarela () Indígena

Ano de admissão na SEDUC-CE: _____

Experiência como Professor/a Regente: () 1 a 5 anos () 6 a 10 () acima de 10 anos

1) Fale-me, livremente, sobre a sua formação acadêmica e profissional.

FUNCIONAMENTO DO PROJETO PROFESSOR DIRETOR DE TURMA (PPDT)

2) Qual a sua visão sobre o Projeto Professor Diretor de Turma na escola em que atua?

3) Quais as características de gestão o PPDT adota como norte, na sua visão?

4) Você acredita que o Projeto Diretor de Turma tem relação com a gestão escolar? Justifique sua resposta.

5) Quais os impactos do funcionamento do Diretor de Turma podem ser destacados na realidade escolar em que você atua?

6) E com relação a aspectos que podem ser tidos como positivos e negativos no PPDT, o que você tem a destacar?

AS METAMORFOSES DO DIRETOR DE TURMA NO CEARÁ

7) **(SÓ RESPONDER A ESTA QUESTÃO SE ATUAR EM UMA ESCOLA PROFISSIONAL)** Sabemos que o PPDT foi implantado junto com a Política Estadual de Educação Profissional. Como você visualiza as proximidades entre estas duas políticas?

8) **(SÓ RESPONDER A ESTA QUESTÃO SE ATUAR EM UMA ESCOLA PROFISSIONAL)** Como você vê que é ser Diretor de Turma em uma Escola Profissional?

9) A SEDUC-CE implantou uma política chamada Circuito de Gestão. Fale-me sobre o que você sabe sobre esta política.

10) No seu entendimento, o Circuito de Gestão apresenta relações com o Projeto Professor Diretor de Turma? Se apresenta, quais?

- 11) Você, como Diretor de Turma, está envolvido com o Circuito de Gestão na escola em que atua?
- 12) Uma outra política foi implantada no Ceará: a de Desenvolvimento de Competências Socioemocionais. Fale-me sobre esta política.
- 13) No seu entendimento, a Política Estadual de Desenvolvimento de Competências Socioemocionais apresenta relações com o Projeto Professor Diretor de Turma? Se apresenta, quais?
- 14) Qual o seu envolvimento com as competências socioemocionais na escola em que você atua?
- 15) A sua atuação como Professor/a desta escola está ligada à gestão por resultados? Se sim, de que forma?
- 16) Na escola onde você trabalha, na atuação dos diretores/as de turma, há aspectos que podem ser considerados como demonstrativos da gestão democrática? Se sim, quais?

INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

- 17) Além das horas trabalhadas, na regência de sala e demais ações da escola, você continua o trabalho fora do expediente? () Sim () Não. Se sim, onde e como?
- 18) Você compartilha com alguém as atividades ligadas à docência? () Sim () Não. Se sim, com quem?
- 19) Quais as tarefas que você costuma fazer fora do expediente?
- 20) Das atribuições da função docente, há alguma/s que você considera que extrapolam a sua função? () Sim () Não. Se sim, qual/is?
- 21) Além da atuação nesta escola, você exerce alguma outra atividade remunerada? () Sim () Não. Se sim, qual/is?
- 22) Há algum aspecto mais que considere importante sobre o Projeto Professor Diretor de Turma que queira acrescentar?

ANEXO A – CHAMADA PÚBLICA PARA ADEÇÃO AO PROJETO DIRETOR DE TURMA (2010)



CHAMADA PÚBLICA PARA ADEÇÃO AO PROJETO DIRETOR DE TURMA

A Secretária da Educação, no uso de suas atribuições resolve abrir chamada pública para adesão ao Projeto Diretor de Turma nas escolas públicas estaduais para o ano de 2010.

1. DO PROJETO DIRETOR DE TURMA

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.

1.3. O detalhamento da organização e funcionamento do Projeto, inclusive o perfil, atribuições e tarefas do professor Diretor de Turma são apresentados no Anexo I desta Chamada Pública.

2. DA ADEÇÃO

5.1. Poderão aderir ao Projeto Diretor de Turma todas as escolas públicas estaduais que possuem oferta de 1º ano do Ensino Médio.

5.2. Nas escolas onde não houver oferta de Ensino Médio, a adesão ao Projeto Diretor de Turma poderá ser efetivada nas turmas de 9º ano do Ensino Fundamental.

5.3. As escolas poderão aderir parcialmente, em caráter de experiência, não sendo obrigatória a implementação do Projeto em todas as turmas de 1º ano ou 9º ano.

5.4. Também é facultada às escolas a adesão a partir do 1º semestre letivo ou somente no para o 2º semestre letivo de 2010.

5.5. Cada escola deve promover com seu colegiado de professores uma reunião de discussão sobre a adesão ao projeto que deve ser registrada em ata que será o documento que confirmará ou não a adesão da escola. Esta ata deve ser assinada pelo Núcleo Gestor e pelos professores presentes à reunião. Previamente à reunião os



professores devem fazer uma leitura aprofundada do projeto.

3. DO PRAZO PARA ADESÃO

6.1. As escolas estaduais entregarão na CREDE/SEFOR a ata da reunião referida acima que confirma ou não a adesão da escola ao Projeto Diretor de Turma até o dia 22 de janeiro de 2010.

6.2. O repasse das confirmações de adesão ao Projeto Diretor de Turma, pelas escolas, será feito via CREDE/SEFOR à SEDUC, até o dia 26 de janeiro de 2010.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO, em Fortaleza, 12 de janeiro de 2010.

Maria Izolda Cely de Arruda Coelho
SECRETÁRIA DA EDUCAÇÃO

ANEXO B – DOCUMENTO SOBRE A UNIVERSALIZAÇÃO DO DIRETOR DE TURMA (2022)



Secretaria Executiva de Ensino Médio e Profissional - SeseEmp
Coordenadoria de Gestão Pedagógica do Ensino Médio-Cogem

UNIVERSALIZAÇÃO DO PROJETO PROFESSOR DIRETOR DE TURMA

Em 22 de julho de 2021, a Lei 15.572 criou o Programa Ceará Educa Mais, o qual prevê uma série de ações voltadas ao aprimoramento e ao fortalecimento do processo de aprendizagem dos estudantes da rede pública estadual de ensino. Dentre essas ações está referenciado o Projeto Professor Diretor de Turma - PPDT, no eixo Cuidado e Inclusão.

O PPDT é uma iniciativa pedagógica que promove a personalização do processo de ensino e aprendizagem, visando a garantia da permanência, da assiduidade, do protagonismo, da aprendizagem significativa e do sucesso discente. Fomenta a formação integral dos estudantes e a construção dos seus projetos de vida, oportunizando-lhes a formação para a cidadania e o desenvolvimento de competências socioemocionais. Além disso, mobiliza e articula núcleos gestores, professores, estudantes, pais/responsáveis para criar uma rede de cooperação e corresponsabilização pela educação dos estudantes cearenses.

A partir de junho de 2022, acontecerá a universalização do PPDT, visando atender ao objetivo estratégico 5, do planejamento tático da Seduc para 2022, que é assegurar a educação integral por meio da política de desenvolvimento das competências socioemocionais, priorizando o acolhimento dos estudantes. A referida universalização garantirá que todas as turmas do ensino médio, diurno e noturno sejam contempladas. Para essas turmas serão disponibilizadas três horas/aula, as quais serão destinadas para atendimento individual aos estudantes, atendimento aos pais/responsáveis e acompanhamento da frequência, assim como o rendimento escolar dos estudantes. Para a lotação dessas três horas faz-se necessário que a/o professora/or:

1. esteja lotado em algum componente curricular da turma;
2. ministre, preferencialmente, as unidades curriculares: PV ou NTPPS (nas escolas regulares que estão finalizando o ciclo), PTPS ou PVFC;



Secretaria Executiva de Ensino Médio e Profissional - SexecEmp
Coordenadoria de Gestão Pedagógica do Ensino Médio-Cogem

3. fomente, na comunidade escolar, a importância do desenvolvimento de competências socioemocionais para a aprendizagem Integral dos estudantes, bem como para a construção do seu projeto de vida, por meio das ações de acolhimento;
4. apresente um perfil adequado ao caráter e natureza das ações do Projeto, passando por processo de adesão coordenado pela escola;

A intenção dessa iniciativa de universalização é disseminar, em toda a rede, a cultura do acolhimento como forma de tornar a escola, cada vez mais, um espaço de afeto e desenvolvimento socioemocional. Desse modo, os estudantes se sentem mais engajados na rotina escolar e menos propensos à infrequência ou ao abandono. O engajamento e pertencimento também contribuem para a melhoria do aprendizado e, conseqüentemente, para melhores resultados nas dimensões Intra e Interpessoais.

ORIENTAÇÕES PARA LOTAÇÃO/CONTRATAÇÃO EM JUNHO DE 2022



Secretaria Executiva de Ensino Médio e Profissional - SexecEmp
 Coordenadoria de Gestão Pedagógica do Ensino Médio - Cogem

O diretor escolar deverá identificar, dentre os docentes lotados na turma, o profissional que poderá assumir a atividade DIRETOR DE TURMA 2 (EFETIVO ou TEMPORÁRIO), a partir de JUNHO DE 2022. A carga horária semanal por turma deverá ser de 3h semanais.

REQUISITOS:

- Ser professor da turma;
- O docente poderá assumir no máximo 2 turmas (uma em cada turno);
- Não exceder o limite de carga horária de lotação por turno (20h/a);

PROCEDIMENTOS PARA LOTAÇÃO:

- **PROFESSOR EFETIVO:**

O gestor deverá enviar a solicitação de ajuste de lotação ao técnico da Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Escola (CREDE) e Superintendência da Escolas de Fortaleza (SEFOR), responsáveis pelo acompanhamento e execução das lotações no SIGE ESCOLA.

REGISTRO DA LOTAÇÃO NO SIGE ESCOLA:

No "MAPA/QUADRO": Incluir o docente na Atividade "Outras Lotações" (CÓDIGO 8500);

No detalhamento de "OUTRAS LOTAÇÕES": Incluir a atividade "Diretor de Turma 2" (CÓDIGO 5042);

SITUAÇÕES POSSÍVEIS:

1. Caso tenha professor EFETIVO lotado na Atividade Optativa 2, o diretor escolar poderá ajustar a lotação desse professor para que ele assuma a atividade "DIRETOR DE TURMA 2";

2. O gestor escolar poderá ajustar a carga horária dos docentes que estão lotados em Ambientes de Aprendizagem (LABORATÓRIOS), destinando 3h semanais do professor para PROJETO PROFESSOR DIRETOR DE TURMA;



Secretaria Executiva de Ensino Médio e Profissional - SeducEmp
Coordenadoria de Gestão Pedagógica do Ensino Médio - Cogem

• **PROFESSOR CONTRATADO POR TEMPO DETERMINADO:**

A contratação deverá ser em "ATIVIDADE DE REGÊNCIA", motivo "CARÊNCIA TEMPORÁRIA" e a justificativa "EXECUÇÃO DE PROGRAMAS E PROJETOS, CONFORME ART 3º, ITEM V DA LEI COMPLEMENTAR 173".

1. Caso a escola tenha docentes selecionados por intermédio de portarias elaboradas e fundamentadas no edital 006/2022, o diretor escolar poderá identificar, dentre os integrantes do banco o profissional que poderá assumir a atividade "DIRETOR DE TURMA 2".

Ideigiane Terceiro Nobre
Coordenadora da Coordenadoria de Gestão Pedagógica do Ensino Médio – COGEM

Marta Emília Silva Vieira
Coordenadora da Coordenadoria de Gestão de Pessoas - COGEP