

## Profissionalidade docente e projeto professor diretor de turma: reflexões a partir das escolas profissionais do Ceará

*Teacher's professionalism and class directing teacher project:  
reflections from vocational schools in Ceará, Brazil*

*Profesionalidad docente y proyecto profesor director de clase:  
reflexiones desde escuelas vocacionales en Ceará, Brasil*

Maria Cleide da Silva Ribeiro Leite<sup>2</sup> 

Francisca Rejane Bezerra Andrade<sup>3</sup> 

**Resumo:** Este estudo teve por objetivo investigar o impacto do Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT) em escolas profissionais (EP) sobre a profissionalidade docente no Ceará. Trata-se de pesquisa qualitativa, apoiada nos fundamentos filosóficos de Adolfo Sánchez Vázquez, cuja base é o Materialismo Histórico Dialético. Para tanto, recorreu-se ao estudo de caso e às seguintes técnicas de coleta de dados: a) entrevista; b) observação; e c) análise documental. As informações foram submetidas a Análise do Discurso Crítico (ADC) e os resultados evidenciaram especificidades na profissionalidade dos professores. O PPDT existe especificamente no Ceará: foi criado no âmbito das EP a partir da experiência portuguesa, adaptou-se ao currículo integral e influenciou o *ethos* profissional dos professores. Concluiu-se que a profissionalidade foi modificada e que tal alteração não constitui produto das formações desenvolvidas com os professores, mas decorre de sua atuação docente no cotidiano escolar.

**Palavras-chave:** Projeto professor diretor de turma. Profissionalidade docente. Educação profissional.

**Abstract:** *This study aimed to investigate the impact of the Class Directing Teacher Project (CDTP) at vocational schools (VS) on teacher's professionalism in Ceará, Brazil. This is a qualitative research, grounded in the philosophical foundations of Adolfo Sánchez Vázquez, whose basis is Historical-Dialectical Materialism. To do this, a case study and the following data collection techniques were used: a) interview; b) observation; and c) documentary analysis. The information underwent Critical Discourse Analysis (CDA) and the results showed specificities in teachers' professionalism. The CDTP exists specifically in Ceará: it was created in the domain of VS by considering the Portuguese experience, adapted to the full-time curriculum, and influenced teachers' professional ethos. It was concluded that professionalism has been modified and that such a change is not a product of professional training initiatives undertaken with teachers but stems from their teaching work in school's daily life.*

**Keywords:** *Class directing teacher project. Teacher's professionalism. Vocational education.*

**Resumen:** *Este estudio tuvo como objetivo investigar el impacto del Proyecto Profesor Director de Clase (PPDT) en escuelas vocacionales (EV) sobre la profesionalidad docente en Ceará, Brasil. Esta es una investigación cualitativa, apoyada en los fundamentos filosóficos de Adolfo Sánchez Vázquez, cuya base es el Materialismo Histórico Dialéctico. Para hacer esto, se utilizó un estudio de caso y las siguientes técnicas de recolección de datos: a) entrevista; b) observación; y c) análisis documental. La información se sometió a un Análisis Crítico del Discurso (ACD) y los resultados han evidenciado especificidades en la profesionalidad de los profesores. El PPDT existe específicamente en Ceará: fue creado dentro del alcance de las EV considerando la experiencia portuguesa, se adaptó al currículo integral y ha influido en el ethos profesional de los profesores. Se concluyó que la profesionalidad se ha modificado y que ese cambio no es un producto de*

<sup>1</sup> **Submetido em:** 02 out. 2019 - **Aceito em:** 29 jan. 2020 - **Publicado em:** 21 jul. 2020

<sup>2</sup> Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) – E-mail: arapiuna@yahoo.com.br

<sup>3</sup> Universidade Estadual do Ceará (UECE) – E-mail: rejane.bezerra@uece.br

*iniciativas de capacitación emprendidas con los profesores, sino que se deriva de su desempeño docente en la rutina escolar.*

**Palabras clave:** *Proyecto profesor director de clase. Profesionalidad docente. Educación vocacional.*

## Introdução

Este estudo, amparado na práxis filosófica de Vázquez (2007), buscou investigar a constituição da profissionalidade docente no âmbito do Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT) nas escolas estaduais de Educação Profissional no Ceará, aqui identificadas como escolas profissionais (EP).

As EP foram implantadas no Ceará em 2008, na primeira gestão do governador Cid Ferreira Gomes, no período de 2007 a 2010. Sua implantação foi financiada com recursos do governo federal por meio de convênio cooperativo (CEARÁ, 2008a). Tal aporte financeiro foi assegurado pelo Decreto n. 6.302/2007 (BRASIL, 2007), que normatizou e instituiu o Programa Brasil Profissionalizado (PBP) nos estados.

A formalização do PBP no Ceará demarcou uma nova política para a Educação Profissional. Inserir um novo currículo de modalidade integral no Ensino Médio alterou as condições formativas e de trabalho dos profissionais. Essa nova realidade acionou diversos projetos destinados às EP, dentre eles o PPDT, como uma iniciativa específica do Ceará, criada a partir da experiência das escolas portuguesas (CEARÁ, 2011).

Nessa perspectiva, investigamos o PPDT com o propósito de refletir sobre a profissionalidade docente à luz de Saviani (2008), Libâneo (2009) e Contreras (2012), sem perder de vista a Educação Profissional, a partir de Ferretti (2000) e Kuenzer (2010; 2011), por entender que suas pesquisas analisam parâmetros complexos da Educação Profissional cujo diálogo converge à profissionalidade docente.

Diante dessa constatação recorreremos aos autores para abordar suas respectivas análises teóricas, situadas no contexto político e econômico para compreender a profissionalidade das EP, tendo como ponto de partida o PPDT.

Explorada a categoria Educação Profissional, tomamos como referência dois percursos formativos disponibilizados aos professores das EP. Um voltado à qualificação docente para atuação na Educação Profissional e outro destinado à preparação dos professores diretores de turma. Elucidamos, assim, especificidades da profissionalidade docente do Ceará, a exemplo do próprio PPDT.

Em funcionamento há dez anos nas EP, o PPDT dispõe de formação específica, que se organiza em dois momentos. O primeiro compreendeu desde sua implantação até o 6º ano de funcionamento. Nesse período, a formação aconteceu presencialmente e por regiões sob a coordenação da Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC) e contou com acompanhamento e avaliação sistemática dos técnicos da referida instituição. Na segunda fase, após o 6º ano até o contexto vigente, a formação vem ocorrendo por representatividade, ou seja, é repassada para a coordenação das EP por meio das Coordenadorias Regionais de

Desenvolvimento da Educação (CREDE) e a coordenação escolar socializa com os demais professores na EP.

A formação disponibilizada aos professores diretores de turma nos serviu de parâmetro em busca do objetivo estabelecido. Investigamos a formação desde a implantação e também buscamos saber como ocorre a socialização formativa na fase atual, entrevistando professores diretores de turma e a formadora do PPDT/SEDUC. Observamos, ainda, o funcionamento do projeto *in loco*, acompanhando a rotina de uma das EP, a fim de captar evidências no cotidiano escolar.

Do ponto de vista metodológico, realizamos uma pesquisa de natureza qualitativa por meio de um estudo de caso, sustentada nos fundamentos filosóficos de Vázquez (2007). Coletamos as informações por meio de entrevistas com quatro professoras formadoras selecionadas pela técnica de imputação social, de acordo com Jakobs (2007). Das quatro formadoras, duas fazem parte do quadro da SEDUC, uma trabalha no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) e uma trabalha na Universidade Estadual do Ceará (UECE). Tais órgãos atuaram na formação dos professores como parceiros da SEDUC na fase inicial da implantação das EP.

Selecionamos o campo investigado mediante critérios técnicos, bem como os participantes do campo, a partir de critérios atinentes ao PPDT e à EP. Alcançamos o número total de uma escola, quatro professores e 120 estudantes. O projeto foi observado em funcionamento no cotidiano escolar e alguns documentos foram analisados, como o dossiê do aluno e o “Manual de orientações das ações do professor diretor de turma” (CEARÁ, 2014), que trata de sua estrutura, sua organização e seus princípios de funcionamento. Com os estudantes, aplicamos um questionário, a fim de coletar dados para a construção do *ethos* profissional dos professores diretores de turma. Os dados foram submetidos à Análise de Discurso Crítico (ADC), na perspectiva de Fairclough (2001).

O texto está organizado em três seções. Na primeira apresentamos contribuições de teóricos sobre profissionalidade docente, PPDT e Educação Profissional. Delineamos na segunda seção a trajetória metodológica. E, por fim, trazemos reflexões e discussões dos resultados.

## **Profissionalidade docente, projeto professor diretor de turma e educação profissional**

Neste artigo, o termo profissionalidade docente não se opõe ao termo profissão docente. A profissão docente apresenta sentido e significado que se relaciona ao ato de ser professor. Optamos pela profissionalidade docente após realizarmos uma pesquisa e chegarmos à conclusão de que a **profissionalidade** está relacionada ao “conjunto de atributos inerentes à prática de uma profissão” (AULETE, 2017) e é atribuída à docência, agregando valores à sua interconexão com os processos de ensino e de aprendizagem.

O termo profissionalidade docente dialoga com a concepção subjacente a esta pesquisa, ou seja, os fundamentos filosóficos de Vázquez (2007), bem como outros autores

de sustentação teórica e metodológica. Alinhados ao propósito da investigação, tal sintonia teórica e metodológica possibilitou incursões nas categorias e aproximou-nos da formação profissional como elemento mediador da atuação docente na Educação Profissional.

Desta feita, analisamos a experiência do Ceará, sem perder de vista o panorama nacional em que se desenvolvia a Educação Profissional após homologação da Lei n. 9.394/1996 (BRASIL, 1996), de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), marco de relevância política, que trouxe implicações diretas à política de educação brasileira. Situamos a profissionalidade dos professores cearenses na política de Educação Profissional como um acontecimento estadual, emanado da realidade nacional por meio do PBP, principal motivação para a criação das EP (CEARÁ, 2008b).

Buscamos saber as mudanças ocorridas na profissionalidade dos professores após a inserção da Educação Profissional no currículo do Ensino Médio regular. A nova sistemática passou a ofertar o currículo integral, composto por componentes comuns e a base profissional, usando como lente o PPDT.

O PPDT adveio da experiência do diretor de turma em Portugal. Inicialmente, foi experimentado no Ceará em três escolas municipais, em 2007, após sua apresentação no “XVIII Encontro da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE)”. Iniciou-se em 2008 nas 25 primeiras EP de tempo integral. Posteriormente, foi expandido para a rede estadual, atendendo por adesão às escolas regulares (CEARÁ, 2011).

Esse projeto tem como premissa a desmassificação da escola pública. Sua inserção no Estado do Ceará decorreu da flexibilização curricular das EP e caracteriza-se como tecnologia educacional desenvolvida pela cultura escolar voltada à humanização das relações para o alcance da permanência e do êxito escolar, focado na formação cidadã (CEARÁ, 2018).

O PPDT está alicerçado na concepção que prioriza o currículo criativo, viabilizador de metas e ações planejadas, levando em consideração as demandas do contexto; busca, ainda, fomentar o currículo com a juventude, pela mediação dialógica via autocontrole e disciplina, para o alcance do êxito na aprendizagem e nos processos de ensino. O projeto está fundamentado nos pilares da educação propostos por Delors (2012), quais sejam: aprender a aprender; aprender a ser; aprender a conhecer; aprender a viver juntos. Dessa forma, estabelece estreita relação com a família, tendo em vista os objetivos educacionais. Vale ressaltar que esses princípios e pressupostos do projeto estão alinhados com a onda de reforma desencadeada na década de 1990 (LEITE, 2015).

O pilar reformista que assegurou as mudanças ocorridas nos anos de 1990 teve início com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), que engendrou a supremacia do capital deflagrado no Brasil por meio da política educacional. O desenrolar dessa política acarretou estagnação e até retrocessos para a área, caracterizando os anos 2000 como uma década perdida (KUENZER, 2010). O Decreto n. 6.302/2007 (BRASIL, 2007), que normatizou o PBP, buscava amenizar os efeitos da educação neoliberal, assegurando aporte legal da oferta do Ensino Médio integrado à Educação Profissional em âmbito

nacional, por meio de parcerias entre o Governo Federal e os governos estaduais para o financiamento da Educação Profissional e Tecnológica.

O PBP semeou uma nova realidade no Ensino Médio e na Educação Profissional do Ceará. Inseriu um currículo novo, alterou as condições de trabalho dos professores, proporcionou equipamentos físicos adequados, trouxe novos materiais e uma nova formação aos gestores e professores (CEARÁ, 2008a).

Para compreender o movimento de constituição da Educação Profissional na realidade brasileira, com o intuito de fazer o recorte da Educação Profissional no Ceará, apoiamo-nos em Kuenzer (2010) e Ferretti (2000). Este estudo nos levou a entender que a Educação Profissional, ao longo de sua história, tendeu ao assistencialismo, como política destinada à população de baixa escolaridade e socialmente vulnerável. Dessa forma, seu desenvolvimento ao longo do tempo tem sido marcado por avanços e recuos (FERRETTI, 2000).

Essa realidade de avanços e recuos encontrados no sistema educacional brasileiro, especificamente voltado à Educação Profissional, tem desfavorecido os professores, sobretudo nos processos formativos, com a descontextualização da realidade educacional. Uma das consequências dessa realidade é a descontinuidade das políticas de formação e a desvalorização profissional sob vários aspectos: sobreposição curricular; imposições administrativas; precarização das condições de trabalho; assoreamento da autonomia; desqualificação da identidade profissional, entre outros (CONTRERAS, 2012).

Ciente dessa complexidade que envolve a profissionalidade docente, Contreras (2012) afirma que a viabilidade de uma prática docente transformadora cultural e social passa pela autonomia profissional. Segundo o autor, o grau de autonomia presente nas instituições de ensino é relativo por resultar de documentos oficiais construídos isoladamente dos profissionais e da realidade educacional.

À vista disso, os professores trabalham com autonomia relativa por não alcançarem o nível da autonomia absoluta (CONTRERAS, 2012). Com efeito, a autonomia relativa impede o desenvolvimento de uma consciência crítica que conduza os professores ao conhecimento profundo das reformas empreendidas. Impedidos de pensar e atuar criticamente, os professores não conseguem compreender os interesses reformistas, nem superar a desarticulação profissional para o alcance da autonomia plena.

De acordo com Contreras (2012), a profissionalidade docente está centrada no alcance da intelectualidade. Somente assim será possível o desenvolvimento do senso crítico. A responsabilidade crítica, na compreensão do autor, advém da lúcida formação potencializadora da autonomia deliberativa, de cunho dialético, convicta da mediação pedagógica consistente na sala de aula.

A intervenção para a tomada de consciência sobre a responsabilidade social requer a superação dos princípios da autonomia ilusória. Contreras (2012) afirma que a ilusão condiz com o nível de autonomia relativa e, por isso, precisa de superação. Há que ser encarado o aspecto da contradição para o desenvolvimento da contraposição, ou seja, a superação do isolamento profissional.



Libâneo (2009, p. 9) diz que “a escola tem, pois, o compromisso de reduzir a distância entre a ciência cada vez mais complexa e a cultura de base produzida no cotidiano, provida pela escolarização”, o que dialoga com o raciocínio de Contreras (2012). Diante da definição do atual papel da escola no contexto vigente, o autor resgata a profissionalidade docente na perspectiva de reconfigurar as características da identidade profissional em atendimento às exigências postas socialmente.

O exercício profissional da docência se defronta com a globalização dos mercados, provocando alterações no perfil profissional de forma a torná-lo adequado a essa nova exigência da produção. Segundo Libâneo (2009), o poderio econômico intervém diretamente na vida social, nos hábitos culturais, trazendo mudanças econômicas, políticas e sociais, além de novas atitudes profissionais.

Nessa ávida contemporaneidade, a profissionalidade docente constitui um desafio constante em virtude das reais condições de trabalho e de formação, sobretudo quando a formação do professor é realizada pela iniciativa privada, muitas vezes, advinda do desenvolvimento precário, descontextualizada e respaldada nas políticas públicas, ensejando em determinados momentos, descontinuidades e até retrocessos educacionais (SAVIANI, 2008).

## **Percurso metodológico**

A caracterização metodológica deste estudo consistiu na pesquisa qualitativa e a estratégia metodológica adotada foi o estudo de caso. A pesquisa qualitativa é “um campo interdisciplinar que preconiza uma abordagem multimetodológica, uma perspectiva naturalista e uma compreensão interpretativa da natureza humana” (ANADÓN, 2005, p. 11). A pesquisa qualitativa, portanto, trabalha com questões complexas, valorizando “a subjetividade dos pesquisadores e dos sujeitos; combina várias técnicas de coleta e de análise de dados, está aberta ao mundo da experiência, à cultura e ao vivido; valoriza a exploração indutiva e elabora um conhecimento holístico da realidade” (ANADÓN, 2005, p. 20).

Segundo Yin (2005), o estudo de caso pode ser compreendido como uma investigação empírica cuja essência é esclarecer um fenômeno contemporâneo da vida real. Nesse sentido, tem o propósito de reunir o máximo possível de informações, detalhando-as de modo sistemático, sem perder de vista o caráter científico do fenômeno. O autor afirma ainda que os pesquisadores experientes “analisam pesquisas anteriores para desenvolver questões mais objetivas e perspicazes sobre o mesmo tópico” (YIN, 2005, p. 28).

Nessa perspectiva, realizamos a coleta de dados em dois momentos. Primeiro, selecionamos quatro formadoras que trabalharam na formação para a implantação das EP. Nesse sentido, recorreremos à técnica de imputação social. Segundo Jakobs (2007), a referida técnica legitima o perfil profissional pela contribuição social. Uma vez que a instituição nomeia um servidor para determinada atuação profissional, essa designação se dá pelo fato deste servidor ter a qualificação e experiência necessárias, que o credenciam socialmente. Assim, os colaboradores e formadores foram identificados e convidados a participar deste

estudo. O reconhecimento social pela atuação profissional conduziu à seleção das quatro participantes devido aos seus papéis sociais. O reconhecimento social não se aplica a qualquer indivíduo, é compreendido como “um sistema de posições definidas de modo normativo, ocupado por indivíduos intercambiáveis” (JAKOBS, 2007, p. 22).

O segundo momento das entrevistas contemplou quatro professores da escola investigada. Os critérios de seleção dos professores dessa unidade escolar contemplaram: a designação para atuar na função de professor diretor de turma; e ter conhecimento ou ter participado da implantação do PPDT e das EP. As entrevistas foram agendadas conforme a disponibilidade desses professores na rotina escolar. Essas entrevistas foram guiadas por um roteiro previamente apresentado aos participantes, junto com o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE).

De acordo com Gil (2007, p. 117), “a entrevista é uma das técnicas de coleta de dados mais utilizadas no âmbito das ciências sociais”. A entrevista favorece a interação direta entre o investigador e os entrevistados. Segundo Minayo (1994, p. 57), “a entrevista é o procedimento mais usual do trabalho de campo”.

Além das entrevistas, realizamos a análise documental do dossiê estudantil, documento físico utilizado na fase de implantação da EP e do PPDT, para compreendermos sua concepção, seus pressupostos e seu fluxo operacional, como também, a formação para a cidadania disponibilizada aos professores e voltada à clientela estudantil. Atualmente, o dossiê estudantil se encontra armazenado em formato eletrônico no Sistema Integrado de Gestão Escolar (SIGE-ESCOLA) e está publicado no “Manual de orientações das ações do professor diretor de turma” (CEARÁ, 2014).

Por fim, aplicamos um questionário aos estudantes e realizamos a observação em uma escola profissional, localizada na região metropolitana de Fortaleza, em 2019. A unidade escolar escolhida atendeu ao conjunto de critérios atinentes aos participantes, incluindo, ainda, o modelo da própria estrutura física. Essa escola foi construída a partir de um projeto oficial disponibilizado pelo Ministério da Educação (MEC), especificamente para o PBP. No decorrer da observação, focamos nos aspectos de funcionamento do PPDT para entender possíveis mudanças na profissionalidade. Conforme o censo escolar de 2018, a escola investigada apresentou 440 estudantes de Ensino Médio matriculados em tempo integral, com a modalidade de Educação Profissional distribuída em 12 turmas e quatro cursos técnicos (Agricultura, Aquicultura, Informática e Química). O questionário aplicado a 120 estudantes contemplou os respectivos cursos e contribuiu para a construção do *ethos* profissional dos professores diretores de turma.

A identidade dos participantes foi preservada e as formadoras receberam codinomes de árvores da Mata Atlântica: Gameleira, Araucária, Acaiaca e Guapeba. Os professores da escola investigada receberam codinomes como Seringueira, Jatobá, Castanheira e Pau-Brasil; já os estudantes receberam codinomes da floresta tropical, tais como Arbusto, Cipó, Erva Rasteira, Epífita. As informações dos questionários foram tabuladas por turma e por curso. Os dados foram submetidos à ADC proposta por Fairclough (2001), no sentido de que os discursos são práticas sociais que podem modificar a realidade para o alcance da mudança social.

Apoiados em Fairclough (2001) e Yin (2005), os dados foram analisados sob três princípios articuláveis dentro da variação das fontes metodológicas: a consonância do marco teórico; a manutenção de um banco de dados atualizado; e o encadeamento das evidências para assegurar a precisão, a confiabilidade e a originalidade da análise. Com esse intento, apresentamos na sequência uma síntese dos resultados, esclarecendo que a pesquisa se mostrou mais ampla e seguiu organização metodológica rigorosa. De natureza crítico-qualitativa, os dados foram analisados à exaustão, a fim de alcançar a densidade do fenômeno estudado.

## **A escola profissional, o projeto professor diretor de turma e o contexto formativo**

Com a institucionalização do PBP, deu-se início a elaboração do Plano Integrado de Educação Profissional e Tecnológica, coordenado pela SEDUC, junto ao Conselho Estadual de Educação e à Comissão de Educação da Assembleia Legislativa do Ceará (CEARÁ, 2008a). O plano ganhou notoriedade social após a promulgação da Lei Estadual n. 14.273/2008 (CEARÁ, 2008b), que postulou a construção de 150 EP de forma gradativa, sob a motivação dos recursos financeiros do PBP. Começava, assim, a política de Educação Profissional do Estado do Ceará. Perguntamos às formadoras como se deu a formação para a Educação Profissional no currículo das EP. Vejamos alguns excertos de depoimentos das formadoras:

Foi feita uma grande formação para os gestores; eles faziam prova para entrar... (Gameleira).

Num contexto extremamente complicado de muitas disputas, seja porque o próprio currículo traz muito isso, território contestável em torno da hegemonia dos projetos que se colocavam e também porque era uma experiência muito nova para o estado do Ceará. Não tinha nada que pudesse balizar, que pudesse servir como referência, era uma construção que iniciava ali e tudo teria que ser construído a partir dali (Araucária).

O modelo de Educação Profissional desenvolvido no Ceará por intermédio do PBP tomou como referência a experiência do Centro de Ensino Experimental (PROCENTRO), criado em Recife/PE, em 2002, por um grupo de empresários. A experiência do PROCENTRO incorporou os princípios do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), por meio da Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE), adaptada da Tecnologia Empresarial Odebrecht (TEO), com a finalidade de inovar a gestão escolar do ensino em tempo integral. A experiência pernambucana foi amplamente veiculada pelos empresários como uma proposta exitosa capaz de revolucionar o Ensino Médio brasileiro, no sentido de promover a superação de antigos problemas (ICE, 2005).

Com esse cenário formativo veemente tecnicista, o Ceará inseriu no currículo integral em meio aos princípios empresariais uma proposta de formação específica, destinada a capacitar o professor diretor de turma. Perguntamos para a formadora que criou o PPDT como se deu a formação do projeto para sua inserção nas EP:



Não implantei o projeto numa perspectiva acadêmica, trabalhei diretamente com os professores. Existem relatórios na SEDUC contendo os registros de tudo que foi feito. Fomos conversando, tentando e fazendo. Conheci professores maravilhosos. Coloquei o projeto de acordo com a realidade do Ceará. O projeto que foi para o Brasil não é o diretor de turma de Portugal (Ipê).

A resposta evidencia a contribuição do PPDT, a caracterização do projeto centrada na mediação do conhecimento sistematizado pelo aluno, aprofundando as relações entre alunos, professores, família e demais envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem, promovendo o trabalho cooperativo e proporcionando ao professor diretor de turma o conhecimento da problemática do aluno, que interfere no cotidiano escolar. Nessas circunstâncias, o professor diretor de turma passa a conhecer melhor seus alunos, projetos, anseios, desafios, perspectivas, dilemas, valores, interesses e atitudes (CEARÁ, 2018).

Dada a intensa rotina estudantil no período integral, o projeto foi pensado para trazer acolhimento e orientações aos estudantes, tanto na base técnica, como na base comum, no sentido de apoiá-los tendo em vista o êxito nos processos de ensino e aprendizagem. Na compreensão da formadora do PPDT, a contribuição do projeto se fortaleceu ao longo dos dez anos devido aos seus princípios e a mediação dos professores. Ela destacou que, atualmente, a formação cidadã vem ocorrendo em nova perspectiva, ou seja, em diálogo com as competências emocionais.

A SEDUC conheceu as competências emocionais através do Projeto Instituto Ayrton Senna. Desde 2015 era desenvolvido um projeto piloto chamado Senna. O Instituto começou a perceber o *link* com o PPDT. Eles pretendiam não só trabalhar as potencialidades dos meninos, mas também incluir uma formação que desenvolvesse os estudantes emocionalmente e socialmente (Guapeba).

As informações disponibilizadas pela coordenação estadual do PPDT corroboraram o fato de que, a partir de 2015, a parceria com o Instituto Ayrton Senna alterou o percurso formativo dos professores diretores de turma. Em 2017, essa parceria se intensificou com a realização do “I Seminário Internacional de Competências Emocionais do Instituto Ayrton Senna”, que contou com os palestrantes Ricardo Paes de Barros, economista-chefe do referido instituto e professor do Insper, e Filip De Fruyt, psicólogo e docente na Universidade de Ghent (Bélgica), dentre outros (SEDUC, 2019).

Pedagogicamente, o professor diretor de turma deve atuar junto aos seus pares e a coordenação pedagógica, no sentido de fornecer as informações da turma sobre comportamento, assiduidade e aproveitamento; discutir e definir estratégias com os demais professores para os processos de ensino e aprendizagem; coordenar relações interpessoais e intergrupais; fornecer informações aos pais da situação do aluno e comunicar a estes os horários de atendimento; convocar reunião para escolha de representantes de pais e líder de sala; propor atividades educativas de interação com a família e a comunidade escolar para o estreitamento das relações.

A atuação do professor diretor de turma é desafiadora em virtude das responsabilidades de fazer o acompanhamento e a orientação de até duas turmas concomitantemente, da quantidade de alunos por turma, do enfrentamento de problemas no cotidiano escolar, dentre outros desafios, além das obrigações com o ensino.

Em relação à perspectiva dos professores diretores de turma sobre a formação para a Educação Profissional, bem como sobre a formação específica para atuação no PPDT, eles destacam que na fase de implantação da EP e do PPDT, a formação proporcionava mais aprendizagem, destacando, portanto, as condições de realização. Especificamente, a formação do PPDT ocorria presencialmente com a participação de todos os professores. Asseguraram, ainda, que o processo formativo disponibilizado na fase da implantação contribuiu para a expansão e consolidação do projeto. Segundo os professores, a formação ocorria em cada região do estado. Assim, os docentes recebiam orientação diretamente da equipe da SEDUC. De acordo com as respostas coletadas *in loco*, a formação, atualmente, vem ocorrendo por representatividade. Vejamos as respostas:

Muito superficial (Seringueira).

Boa, mas precisa melhorar; no início era melhor. O Diretor de Turma precisa de formação e de orientações (Jatobá).

Não há uma formação específica para o projeto (Castanheira).

É o projeto que sustenta uma Escola Profissional (Pau-Brasil).

A crítica de Fairclough (2010) destaca que a sistemática de representatividade formativa não aprofunda os conhecimentos. Por não conhecerem as bases da formação, os professores, de modo geral não criticam os processos formativos, tendo em vista que os conteúdos estão esvaziados. Assim, as aprendizagens não encontram sentido ou são silenciadas.

A brevidade de respostas do participante ou o silenciamento dele pode trazer diversas interpretações. Segundo Fairclough (2010), há um significado extremamente subjetivo, podendo estar relacionado a diversas situações que conduziram à posição de silenciamento ou de restrição à exposição verbal.

O tipo do conteúdo, a estratégia e as condições da formação são determinantes do nível de desenvolvimento intelectual dos professores para o enfrentamento das situações-problema. As práticas formativas, superficiais na essência da representatividade, além de fragmentar os processos, expõem seu excessivo controle (FAIRCLOUGH, 2010).

As respostas dos professores revelam uma dualidade formativa no decorrer dos dez anos correspondentes à fase de implantação e ao desenvolvimento da EP e do PPDT atualmente.

As falas corroboram, portanto, que nos últimos anos ocorreram mudanças na sistemática da formação. De acordo com Lima (2001, p. 34), a formação do professor deve proporcionar o desvelamento das interfaces e dos nexos que entrelaçam as relações da vida e da profissão na dimensão da historicidade, pois “formação contínua é a articulação entre o trabalho docente, o conhecimento e o desenvolvimento profissional do professor, como possibilidade de postura reflexiva dinamizada pela práxis”.

Os professores da unidade investigada evidenciaram que a preparação para a atuação no cenário das EP trouxe implicações diretas à profissão docente, influenciando o

desenvolvimento de competências relacionadas à formação, à convivência grupal e às novas práticas escolares.

As evidências da observação dialogaram com as respostas dos participantes, assim como a análise nos registros documentais, possibilitando a constatação de alterações na profissionalidade em relação ao próprio equipamento físico, à carga horária, à rotina integral, às refeições compartilhadas no interior da escola, ao conteúdo das formações, além da convivência diária com alunos e profissionais, inclusive de outras áreas, da base técnica. Assim, “[...] a formação de professores, à medida que se constitui em estratégia de reprodução do capital, não se separa da esfera da produção [...] em decorrência, reduz-se a autonomia relativa das propostas pedagógicas” (KUENZER, 2011, p. 667).

O exercício da atuação docente nas EP culminou no esforço contínuo, sobretudo na função de professor diretor de turma diante do acolhimento e da orientação aos estudantes na rotina em tempo integral. Os estudantes e professores passaram a conviver com novos projetos na composição curricular, dentre eles o PPDT como um elemento de apoio aos estudantes. Lançado sobre bases emocionais, o projeto se definiu sobre os pilares dialógicos, mediado pela razão e pela emoção. O PPDT, desenvolvido exclusivamente pelos docentes da base comum, acrescentou mudanças significativas ao perfil profissional docente, na orientação e na mediação pedagógica, no apoio e no acompanhamento dos estudantes no cotidiano escolar, apesar das adversidades inerentes às condições de realização.

A crítica ao projeto advém da falta de condições para a realização do trabalho, diante dos desafios que extrapolam o alcance dos professores. O projeto exige tempo e dedicação do profissional no atendimento individualizado dos estudantes e familiares, mas os docentes dispõem de apenas quatro horas semanais, sem qualquer remuneração extra, para tal tarefa.

Apesar das críticas à precarização do trabalho docente, a mediação pedagógica realizada pelos professores da base comum determinou um formato do PPDT como um projeto inovador que aporta identidade profissional ao professor diretor de turma, devido aos valores humanos trabalhados, à capacidade de escuta sensível e ao estreitamento das relações mediado pelo diálogo.

Os resultados da pesquisa revelaram que o professor diretor de turma tem espaço demarcado na instituição escolar a partir da relação com estudantes, gestores, representantes, líderes e familiares. Dessa forma, evidencia-se sua relevância na comunidade escolar. O professor diretor de turma se coloca como um mediador da aprendizagem humana, podendo ser tomado pelos estudantes como referência de acolhimento e orientação.

Disponibilizamos um questionário aos estudantes para apreender sua concepção sobre o PPDT e o professor diretor de turma. As respostas foram organizadas por curso e por turma, com os respectivos números de respondentes. Embasadas em Fairclough (2001), consideramos na análise o conteúdo textual, a construção social “estudantil” em relação ao “eu” do PDT, os elementos lexicais e a intertextualidade. Vejamos uma síntese das repostas sobre o projeto:

É um projeto que ajuda na rotina escolar (Ervas Rasteiras - 1AE1<sup>1</sup>).

É fundamental no rendimento escolar do aluno e na vida social (Epífitas - 2IE1).

Quanto à mediação do professor diretor de turma:

[É] uma pessoa incrível, uma segunda mãe (Ervas Rasteiras - 1AE3).

Orienta para a tomada de decisões no futuro (Epífitas - 2IE2).

Um pai que muitas vezes você pode desabafar (Arbustos - 1QE2).

O PDT dá muita atenção pra gente, é realmente um paizão (Arbustos - 1QE3).

Os termos “segunda mãe”, como também “pai” e “paizão” foram acentuados fortemente nas respostas, sinalizando a construção da imagem social para além da docência. Os estudantes reconheceram que o projeto auxilia na caminhada da formação, orienta e apoia a escolha da profissão, colocando no cerne da formação as contribuições dos gêneros materno e paterno.

Para Fairclough (2001), os estudantes são enunciadores e constroem imagens em seu cotidiano. Implicamente, os professores diretores de turma expressam comportamentos verbais e não verbais. Esse autor destaca que o comportamento verbal ou não verbal é um fenômeno intertextual, por isso os professores diretores de turma são interpretados nos enunciados pelos estudantes. A análise mostrou que a construção estudantil agregou um valor social à identidade profissional assinalada no dia a dia pelos estudantes.

Maingueneau (2018) afirma que o *ethos* é uma criação discursiva imanente ao próprio discurso; no entanto, não é uma construção imagética do próprio falante. Normalmente, não se constrói uma autoimagem positiva, trata-se, assim, de uma construção exterior por parte de quem é influenciado.

## Considerações finais

Em atendimento ao objetivo delineado para este estudo, concluímos que o PPDT impactou a profissionalidade docente no Ceará, de modo a elucidar o próprio projeto como uma especificidade cearense, que tem contribuído para alterar a profissão docente no âmbito das escolas estaduais de Educação Profissional.

As análises evidenciaram que, apesar da formação específica do PPDT ter sido inserida no contexto tecnicista, em certo momento, o cotidiano escolar apresentou lacunas que divergiram de tais interesses em razão da dialética formativa. Dessa forma, o projeto trouxe avanços aos processos de ensino e aprendizagem. Logo, concluímos que no período da implantação do PPDT, houve maior envolvimento dos servidores da SEDUC e mais participação dos professores na caminhada formativa.

O envolvimento profissional por meio da mediação pedagógica contribuiu para o reconhecimento do professor diretor de turma na instituição, bem como para o fortalecimento do projeto, configurando uma ação estratégica nos processos de ensino e aprendizagem no cotidiano escolar.

Esta pesquisa evidenciou elementos específicos da profissionalidade do professor diretor de turma como um movimento de expansão da profissão para além da docência,

destacando valores humanos de escuta, respeito mútuo e atitudes dialogáveis com o acolhimento estudantil. Evidenciamos que o projeto em funcionamento nas escolas tem fortalecido vínculos entre professores diretores de turma, estudantes, gestores e familiares.

Desta feita, o PBP configurou um divisor de águas no Estado do Ceará, ao possibilitar uma nova política formativa destinada aos profissionais, que inseriu projetos diversificados, alterando as condições de trabalho, a rotina profissional, o currículo e a sistemática de oferta do Ensino Médio e, conseqüentemente, o percurso formativo dos estudantes delineado nas especificidades do PPDT, acrescentando valores ao perfil da profissionalidade dos professores.

## Referências

ANADÓN, Marta. A pesquisa dita “qualitativa”: sua cultura e seus questionamentos. *In:* Colóquio Internacional Formação, Pesquisa e Desenvolvimento em Educação. **Comunicação** [mimeo]. Tradução de Marcelo Ribeiro. Senhor do Bonfim: UNEB/UQAC, jun. 2005.

13

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Decreto nº 6.302, de 12 de dezembro de 2007. Institui o Programa Brasil Profissionalizado. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 dez. 2007.

CEARÁ (Estado). Lei Estadual n. 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**, seção 1, Fortaleza, 23 dez. 2008b.

CEARÁ (Estado). **Manual de orientações das ações do professor diretor de turma**. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Cooperação com os Municípios. Fortaleza: SEDUC, 2014.

CEARÁ (Estado). **Plano Integrado de Educação Profissional e Tecnológica do Estado do Ceará**. Fortaleza: Secretaria da Educação do Ceará, 2008a.

CEARÁ (Estado). Portaria n. 1.451/2017-GAB. Estabelece as normas para a lotação de professores nas escolas públicas estaduais para o ano de 2018 e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Ceará**, série 3, ano X, n. 003, Fortaleza, 4 jan. 2018.

CEARÁ (Estado). **Projeto Professor Diretor de Turma**. Secretaria da Educação do Ceará. Associação Nacional de Política e Administração da Educação. Fortaleza, 2011.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. Tradução Sandra Trabucco Valenzuela. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília: UnB, 2001.



FAIRCLOUGH, Norman. **Critical Discourse Analysis: the critical study of language**. 2 ed. Harlow: Routledge, 2010.

FERRETTI, Celso João. Mudanças em sistemas estaduais de ensino em face das reformas no Ensino Médio e no Ensino Técnico. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 21, n. 70, p. 80-99, abr. 2000. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000100006>.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2007.

ICE. Instituto de Corresponsabilidade pela Educação. **Manual operacional**. Modelo de Gestão - Tecnologia Empresarial socioeducacional (TESE). Uma nova escola para a juventude brasileira. Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Recife: ICE, 2005.

JAKOBS, Günther. **A imputação objetiva no Direito Penal**. Tradução de André Luís Callegari. 2 ed. rev. São Paulo: RT, 2007.

KUENZER, Acacia Zeneida. O Ensino Médio no Plano Nacional de Educação 2011-2020: superando a década perdida? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 851-873, jul./set. 2010. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000300011>.

KUENZER, Acacia Zeneida. A formação dos professores para o Ensino Médio: velhos problemas, novos desafios. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 667-688, jul./set. 2011. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302011000300004>.

LEITE, Maria Cleide da Silva Ribeiro. **A formação contínua do professor diretor de turma no contexto das reformas do ensino médio**. 2015. 215 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2015.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 23 ed. São Paulo: Loyola, 2009.

LIMA, Maria Socorro Lucena. **A formação contínua do professor nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento profissional**. 2001. 188 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

MAINGUENEAU, Dominique. Retorno crítico à noção de Ethos. Tradução de Maria da Glória Corrêa di Fanti. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 53, n. 3, p. 321-330, jul./set. 2018. <https://doi.org/10.15448/1984-7726.2018.3.32914>.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

PROFISSIONALIDADE. *In*: Dicionário Caldas Aulete. **Aulete Digital** - Dicionário contemporâneo da língua portuguesa, 09 ago. 2019. Disponível em: <http://aulete.com.br/>. Acesso em: 09 ago. 2019.

SAVIANI, Dermeval. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 24, p. 7-16, jun. 2008. Disponível em:

<http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/108/96>.  
Acesso em: 09 ago. 2019.

SEDUC. Secretaria da Educação do Estado do Ceará. **Sítio eletrônico**. Disponível em:  
<https://www.seduc.ce.gov.br/>. Acesso em: 07 jun. 2019.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

YIN, Roberto K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Tradução de Daniel Grassi. Porto Alegre: Bookman, 2005.

## Notas

<sup>i</sup> Na sigla IQE1, o “1” significa a primeira série do Ensino Médio; o “Q” representa o curso de Química; o “E” retrata estudante; e o “1” final, a numeração do informante. A mesma regra se aplica aos demais participantes, com variação de série, curso e numeração.

Checagem Antiplágio



Distribuído sobre

