

A Formação continuada do Professor Diretor de Turma (PDT) das escolas públicas estaduais do Ceará

Luciano Nery FERREIRA FILHO¹

José Airton de Freitas PONTES JUNIOR²

Resumo

O Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT) é uma estratégia de melhoria educacional da rede pública de ensino estadual do Ceará, que busca o acompanhamento sistemático e individualizado dos alunos com vistas à melhoria do ensino e aprendizagem. O objetivo deste artigo é verificar se a Secretaria da Educação do Ceará oferta formações continuadas com vistas a maior qualificação dos professores que exercem a função de Professor Diretor de Turma (PDT). Para isso, investigou-se, a partir de uma pesquisa com 511 PDT, de que modo tais profissionais avaliam as formações recebidas e quais temas ainda não foram tratados e que são relevantes para o melhor desempenho da função. Os indicadores encontrados foram contextualizados com autores de referência indispensável e com suporte em documentos legais relevantes, que cuidam da importância da formação continuada docente. A pesquisa identificou que os PDT, de maneira geral, veem as formações ofertadas com características mais positivas que negativas, além de avaliarem que elas contribuem para qualificar sua atuação profissional e fundamentar seu ofício em princípios da formação dialógica.

Palavras-chave: Professor Diretor de Turma. Formação Continuada Docente. Melhoria do Ensino e Aprendizagem. Qualificação Docente.

¹ Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Ceará (UECE) e membro do Grupo de Pesquisa Instrumentos, Modelos e Política em Avaliação Educacional (IMPA). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5914-6619> . E-mail: lucianonery74@gmail.com e luciano.nery@aluno.uece.br .

² Doutor em Educação pela Universidade do Minho (Portugal), Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC), Brasil. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Ceará (UECE) e Líder do Grupo de Pesquisa Instrumentos, Modelos e Políticas em Avaliação Educacional (IMPA). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2045-2461> . E-mail: jose.airton@uece.br .

Continuous formation of the Class Director Teacher (PDT) of state public schools in Ceará

Luciano Nery FERREIRA FILHO

José Airton de Freitas PONTES JUNIOR

Abstract

The Class Director Teacher Project (PPDT) is an educational improvement strategy for the public education system in Ceará, which seeks a systematic and individualized monitoring of students with a view to improving teaching and learning. The purpose of this article is to verify if the Education Department in Ceará offers continuing formation aiming a higher qualification of teachers who perform the role of Class Director Teacher (PDT). Therefore, it was investigated, from a survey with 511 PDT, how these professionals evaluate the training received and which topics have not been addressed yet and that are relevant for the best performance of the function. The indicators encountered were contextualized with authors of indispensable reference and supported by relevant legal documents, which deal with the importance of continuing teacher education. The research identified that the PDT, in general, see the training offered with more positive than negative characteristics, in addition to evaluating that they contribute to qualifying their professional performance and base their craft on the principles of dialogic training.

Keywords: Professional enhancement. Demassification of teaching. Learning Improvement. Dialogical Formation.

Formación Continuada del Profesor Director de Clase (PDT) de las escuelas públicas estaduais de Ceará

Luciano Nery FERREIRA FILHO

José Airton de Freitas PONTES JUNIOR

Resumen

El Proyecto Profesor Director de Clase (PPDC) es una estrategia de mejora educativa para el sistema de educación pública de Ceará, que busca el seguimiento sistemático e individualizado de los estudiantes con el objetivo de desarrollar la enseñanza y el aprendizaje. El objetivo de este artículo es verificar si el Departamento de Educación de Ceará ofrece educación continua con el objetivo de mejorar el desarrollo de los profesores que actúan como Profesor Director de Clase (PDC). Para ello, se investigó, a partir de una encuesta con 511 PDC, cómo estos profesionales evalúan la formación recibida, qué temas aún no han sido abordados y cuales son relevantes para el mejor desempeño de la función. Los indicadores encontrados fueron contextualizados con autores de indispensable referencia y sustentados en documentos legales pertinentes, que cuidan la importancia de la formación continua docente. La investigación identificó que los PDC, en general, ven la formación ofrecida con características más positivas que negativas, además de evaluar que contribuyen para la calificación de su desempeño profesional y fundamentan su oficio en principios de formación dialógica.

Palabras clave: Profesor Director de Clase. Formación Continua del Profesorado. Mejora de la Enseñanza y el Aprendizaje. Calificación del maestro.

Introdução

A formação de professores é uma ação essencial na busca da qualidade educacional, visto que ela proporciona a fundamentação necessária para que esses agentes educacionais desempenhem suas funções na perspectiva de melhoria do ensino-aprendizagem. Demais disso, é a formação docente que assegura o conceito de profissionalidade, o que “[...] envolve a construção contínua de capacidades para as atividades associadas à docência, que se revela em situações concretas” (GATTI; BARRETO; ANDRÉ; ALMEIDA, 2019, p. 79), de sorte que, assim, garante o arcabouço conceitual e prático necessário ao exercício do magistério.

O processo formativo de professores compreende, de modo geral, duas etapas que se complementam: a formação inicial e a continuada. A primeira, de caráter estrutural, é chamada de licenciatura e tem a função de desenvolver no futuro professor as competências necessárias e básicas para o desempenho da sua função. Nela, o docente terá a oportunidade de, além de aprofundar conhecimentos na sua área específica de atuação, incorporando conceitos relevantes e atuais sobre os temas constituintes da sua disciplina, ainda desenvolver a parte pedagógica, no âmbito da qual as técnicas e métodos de ensino e avaliação da aprendizagem serão aprofundados, com a finalidade de dar suporte teórico e conceitual a sua atuação.

Essa formação exige alguns pressupostos para a sua estruturação com qualidade, como instituir um sistema de ensino criativo, flexível e crítico que tenha como centro a realidade da escola e as necessidades dos alunos e, por conseguinte, que supere as tensões entre teoria e prática, logrando mesclar essas duas perspectivas. Para isso, ela precisa desenvolver-se em entidades científicas, como as universidades e instituições de pesquisa, e nas searas de atuação profissional, como as escolas, harmonizando-se às mudanças constantes do mundo contemporâneo, mediante o desenvolvimento de competências que mobilizem os conceitos pedagógicos, sociológicos e filosóficos em consonância com as necessidades interculturais com a finalidade de conceder resposta às demandas reais (GATTI; BARRETO; ANDRÉ; ALMEIDA, 2019).

Esse conjunto de competências contribui para firmar a profissão do futuro professor, no entanto, é importante ressaltar que a influência cada vez maior dos princípios neoliberais na universidade auxilia na desprofissionalização docente o que se caracteriza pela crescente incorporação de princípios empresariais por meio da gestão por entidades privadas e a busca pela eficiência,

intermediada pelos números e resultados educacionais e a incorporação de princípios fordistas e/ou tayloristas na educação (NÓVOA, 2017; RIBEIRO; ARAÚJO, 2018). Essas características transportam a uma formação centrada nos princípios da racionalidade técnica, que se desvincula da realidade educacional e vai à procura de soluções unicamente na “[...] aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas”, o que é passível de implicar no “[...] reducionismo à dimensão técnica, especialmente no campo do currículo, da didática e da formação de professores” (GATTI; BARRETO; ANDRÉ; ALMEIDA., 2019, p. 181). Isto contribuiria, negativamente, para a qualidade formativa do professor e, conseqüentemente, para a redução da sua profissionalidade.

Para se afastar desses princípios, é preciso “[...] avançar no sentido de uma formação profissional universitária, é necessário construir um novo lugar institucional” (NÓVOA, 2017, p. 1114), com vistas a uma aproximação cada vez maior com a realidade da escola, e que essa relação sirva para a fortificação da práxis educacional. Por tal pretexto, cabe a formação inicial, por via da reflexão, da reflexão da prática, situar o professor perante as diversas realidades educacionais, com a recorrência a programas no molde dos estágios supervisionados, promovendo, assim, um arcabouço prático capaz de, em consonância com as teorias aprendidas, desenvolver ações criativas e eficazes de ensino e melhoramento da qualidade educacional.

A segunda etapa formativa, denominada de formação continuada, deverá ocorrer durante toda a vida profissional, em momentos oportunos e com o objetivo de complementar aquilo que a formação inicial não se habilitou a suprir, formando uma continuidade relativamente à formação inicial, fugindo e rompendo com certos conceitos - como capacitação, reciclagem ou treinamento - sendo organizada para a mudança e a contextualização das necessidades (NUNES; NUNES, 2013).

Portanto, a formação continuada não há que ser isolada, descontextualizada do seu cotidiano prático, devendo aprofundar temas relevantes para qualificar a ação docente, conceituada como um continuum do profissional, visto que grande parte do seu arcabouço teórico foi iniciado na formação inicial (GARCIA, 1999). Uma de suas características básicas é que ela deve ser sempre uma reflexão sobre sua prática, promovendo um *modus intelligendi*, isto é, uma visão crítica, na formulação de métodos e técnicas cada vez mais aprimorados de ensino. As atividades de formação continuada se “[...] constituem actualmente a componente de maior dinamismo, riqueza e produtividade dos últimos anos” (GARCIA, 1999, p. 136), e são efetivadas individualmente ou, em especial, em conjunto com

A Formação continuada do Professor Diretor de Turma (PDT) das escolas públicas estaduais do Ceará outros professores na perspectiva de aperfeiçoamento, de pesquisa e com vistas a soluções para os problemas cotidianos.

É na formação continuada que temas relevantes, como o desenvolvimento de competências socioemocionais, das neurociências e da cultura digital, por exemplos, são aprofundados como conceitos transversais (NÓVOA, 2017). Ditas conceituações não que perpassar a necessidade que os professores têm de lapidar sua prática, em uma perspectiva de práxis educacional, ou seja, pela trilha da mobilização de conceitos teóricos que lhes permitam refletir e aprimorar a prática de ensino. Esse aprimoramento “[...] se refere a como atualmente os professores se desenvolvem e se desenvolveram em suas vidas pessoais e profissionais nos mais diversos contextos, permeados pelas condições sociais, históricas e culturais”. (NUNES; NUNES, 2013, p. 92). É de relevo expressar a ideia de que os conceitos transversais nunca devem servir para secundarizar o trabalho e a ação docente e jamais se desvincular do conhecimento disciplinar, mas sim servir de subsídios para se “[...] procurar novos caminhos para pensar a escola e a educação” (NÓVOA, 2013, p. 1120), servindo a um aprimoramento contínuo do fazer docente na perspectiva de dar respostas mais eficientes às demandas contemporâneas.

A Secretaria da Educação do Ceará (SEDUC/CE), in hoc sensu, nos últimos anos, promove, recorrentemente, formações para o público de professores da sua rede, com a perspectiva de que as ações se prestem a qualificar o trabalho desses profissionais. O Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT) é uma dessas ações, pois visa a efetivar uma perspectiva mais diretiva do professor sobre seus alunos, distanciando-se da massificação e centrando-se nas necessidades específicas dos educandos, objetivando o desenvolvimento de ações educativas mais equânimes e eficazes.

O PPDT tem curso desde 2008 na rede pública estadual cearense, inicialmente aplicado apenas nas Escolas de Ensino Médio Integradas à Educação Profissional (LIMA; PEREIRA; SÁ, 2019), e que hoje já transpôs essa modalidade educacional, atingindo cerca de 12099 turmas de 731 Escolas de Ensino Médio de tempo parcial e de tempo integral do Estado do Ceará, afirmando-se como importante política para a qualidade educacional. Com efeito, a formação e o desenvolvimento de profissionais atuantes nessa função – parece lógico mas não é nocivo repetir - tornam-se essenciais para a sua qualificação, visto que é por meio dessas ações que eles vão estruturar competências necessárias para dar respostas às demandas impostas pelo projeto.

A política de formação, portanto, se reafirma como necessária à melhoria do ensino-aprendizagem, pois focaliza a figura do professor, e não apenas do gestor da escola, fato que assegura a efetividade do trabalho docente, na medida em que o auxilia nos desafios propostos pelos currículos exigidos pela sociedade contemporânea (BAUER, 2012). Além disso, se coaduna com o conjunto de características próprias de uma formação mais qualificada, como a articulação entre teoria e prática, a atitude investigativa do professor, a constituição de comunidades de aprendizagem, e a busca por justiça social (GATTI; BARRETO; ANDRÉ; ALMEIDA, 2019).

Objetivo e Metodologia da Pesquisa

O objetivo deste artigo é verificar se a Secretaria da Educação do Ceará oferta formações continuadas com vistas a maior qualificação dos professores que exercem a função de Professor Diretor de Turma (PDT). Para isso, investigou-se, a partir de uma pesquisa com 511 PDT da rede pública estadual cearense, de que modo tais profissionais avaliam as formações recebidas e quais temas ainda não foram tratados e que são relevantes para o melhor desempenho da função.

O mencionado experimento, de natureza quantitativa, foi realizado em maio e junho de 2020, sendo que os 511 PDT participantes da pesquisa representam 8,4% do total de 6101 PDT lotados na rede mencionada. Os indicadores foram recolhidos a distância, por intermédio de questionário eletrônico estruturado do *Google Forms*, e abrangeu professores, tanto da Capital cearense – Fortaleza - quanto de outros municípios do Estado, nas diversas modalidades de estabelecimentos escolares que ofertam esse projeto.

O formulário de pesquisa se constituiu de um questionário de 20 quesitos dividido em três seções: a primeira parte, até o número nove, caracteriza os respondentes, com o escopo de entender que características, em termos de gênero, formação e dedicação exclusiva à função de professor, esses PDT expressam. O segmento à continuação teve a intenção de esclarecer o tempo durante o qual os docentes exercem a função de PDT, bem como entender as características gerais dos tipos de formações recebidas por eles, ou seja, em que horário foram realizadas, se ofertadas presencialmente, a distância ou em modalidades mistas, bem assim a relevância delas para o desempenho da função. O terceiro segmento, constituído de questões abertas, teve por alvo notar as percepções dos respondentes a respeito da formação ofertada, visando a enumerar os pontos positivos e negativos

A Formação continuada do Professor Diretor de Turma (PDT) das escolas públicas estaduais do Ceará dessas formações, quais temas são de maior relevo para que sejam abordados e/ou aprofundados, bem como as perspectivas desses profissionais, ou seja, se pretendem ou não continuar na função de PDT.

Para relatar os dados, optou-se por dividir o módulo em três etapas. No momento inicial, discute-se, com base em documentos e em textos de autores relevantes, sobre as características e importância do PPDT para a melhoria da qualidade de ensino-aprendizagem. Em seguida, cuida-se da caracterização dos respondentes, com o intento de compreender como se constituem esses agentes dentro do projeto. Na terceira ocasião, encontram-se os resultados mais representativos da pesquisa sobre os pontos positivos e negativos das formações recebidas por esses profissionais.

A demanda sob relatório, portanto, aborda os resultados quantitativos dos questionários aplicados, no entanto, também intenciona compreender, mediante respostas abertas, a natureza subjetiva individual e mais específica das necessidades desses professores, ou seja, analisa qualitativamente os dados. Sendo assim, caracteriza-se como pesquisa de métodos quantitativos, no entanto, utilizando-se da estratégia incorporada concomitante, ou seja, aquela que “[...] coleta, ao mesmo tempo, os dados quantitativos e qualitativos” (CRESWEL, 2010, p. 252) para a análise dos indicadores. Portanto, opera com os dados quantitativos para dar suporte e significado às análises qualitativas, sendo essas de importância fundamental para o experimento, pois dão suporte e significado aos indicadores quantitativos.

Em ultrapasse a essas compreensões, entende-se que os resultados aqui expressos se fundamentam em uma observação da realidade, portanto, se embasam em uma metodologia pragmática, na medida em que reflexionam com amparo nos achados da pesquisa (JOHNSON; ONWUERGBUZIE, 2004; TALEBIAN; VAISI; ELLAHI, 2020). A modo de fechamento, compreende-se que esses resultados decorrem de caracterizações de uma realidade educacional específica, no entanto, são generalizáveis para realidades semelhantes, alcançando-se, sempre, a ideia de que os achados são margeados pelas concepções de mundo e características pessoais de respondentes e pesquisadores, fundamentando-se, por conseguinte, num paradigma crítico (SAMPIERI; CALLADO; LUCIO, 2010).

O Projeto Professor Diretor de Turma no Ceará

O Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT) no Ceará foi implantando em 2008, em 25 Escolas de Ensino Médio Integradas à Educação Profissional, tendo como inspiração o modelo

português implantado em 1968, “[...] quando da aprovação do Estatuto Preparatório do Ensino Secundário, por meio do decreto nº 48.572/68” (LIMA, 2014, p. 328). Dez anos depois, em 2018, segundo informações disponíveis na página eletrônica da SEDUC/CE (Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/projeto-professor-diretor-de-turma-ppdt/>), o projeto estendeu-se para 627 escolas da rede pública estadual, sendo 111 Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, 119 Escolas de Ensino Médio Integradas à Educação Profissional e 397 Escolas em Tempo Parcial.

Essa modelo objetiva desmassificar a educação por intermédio do diagnóstico e acompanhamento das necessidades individuais dos alunos, no sentido de pensar ações a fim de superar as dificuldades, promovendo maior qualificação da ação docente na aprendizagem desses estudantes, tendo como foco o direcionamento disciplinar do aluno e o contato direto com sua família, ensejando a melhoria da sua condição acadêmica (LIMA, 2014; LIMA; PEREIRA; SÁ, 2019).

Essa qualificação centra-se basicamente no aprofundamento do conhecimento da situação escolar e pessoal dos alunos, por parte de um professor designado pela escola, que acompanha, mais aprofundada e sistematicamente, os alunos de uma turma específica na qual esse docente é designado como Professor Diretor de Turma (PDT). Nessa abordagem, o PDT intenta conhecer as necessidades de cada estudante (de per se) para subsidiar junto aos outros professores ações focais de combate ao fracasso escolar, contribuindo para o sucesso acadêmico do estudante e a superação dos seus entraves cognitivos e socioemocionais.

Lima (2014), em pesquisa junto aos PDT da rede estadual cearense no Município de Sobral, e Leite, Martin e Lima (2017), em investigação com PDT na rede estadual cearense no Município de Aracoiaba, descrevem que o desenho inicial desse projeto na SEDUC/CE é formado pelo direcionamento de cinco horas/aula semanais da carga horária total do professor para o acompanhamento sistemático dos alunos de determinada turma na qual o professor ministra alguma disciplina da base comum curricular. Dessas cinco horas semanais, duas são usadas para a organização de instrumentos de coletas de informações individuais e coletivas que formarão um dossiê sobre o aluno; uma hora para orientação e acompanhamento de monitores que auxiliam o PDT no acompanhamento da turma sob comando e de seus alunos componentes; uma hora para o atendimento individual de alunos e seus pais ou responsáveis legais. Por fim, destina-se uma hora para ministrar a disciplina Formação para a Cidadania, de conteúdo-parte do currículo do aluno,

A Formação continuada do Professor Diretor de Turma (PDT) das escolas públicas estaduais do Ceará centrada em temas relevantes de inserção social do escolar no mundo contemporâneo e na sua reflexão crítica.

Para o docente ser designado como PDT, ele precisa ter a reserva de um perfil mínimo que o qualifique para tal ofício. Nessa feição, é exigido que o professor, com vínculo empregatício efetivo ou temporário, “[...] seja bom líder, incentivador, ativo, responsável, sensível, prudente e apaixonado pela educação”. (LIMA, 2014, p. 330). Sendo assim, esse profissional deve ser capaz de acompanhar efetivamente os alunos, intervindo e incentivando-os a superar limitações na perspectiva de melhoria da aprendizagem. Para isso, sua formação há de ser centralizada no desenvolvimento de competências socioemocionais e na aprendizagem dialógica, no âmbito das quais os sujeitos/professores entendam sua relação horizontal com os alunos, na perspectiva de crescimento mútuo e na troca de saberes, com o objetivo de aprofundar a relação de confiança para o estreitamento dos vínculos entre eles, propiciando ao docente o incentivo do crescimento do estudante, a este ensejando divisar o professor como alguém de sua confiança (AUBERT; FLECHA; GARCÍA; FLECHA; RACIONERA, 2016).

Essa relação deve superar o tradicionalismo arcaico da relação professor/aluno, na qual o professor é sujeito detentor do conhecimento e o aluno é uma “caixa vazia”, na qual o docente deposita o conhecimento – consoante a ideiação freiriana - preenchendo-a. Sendo assim, na relação dialógica, ambos são aprendizes e detentores de saberes que, somados, potencializam o crescimento dos dois, na perspectiva de superação das dificuldades cognitivas. Isso institui uma “significação psicológica” que adapta e define os conteúdos de aprendizagem ao conhecimento que o aluno traz, para que “seja possível estabelecer uma conexão entre o que já se sabe e o que é ensinado de novo”. (AUBERT; FLECHA; GARCÍA; FLECHA; RACIONERA, 2016, p. 51).

Nessa perspectiva, é fundamental que o PDT assuma posição horizontal na relação com o aluno, visto que esse liame é primordial no desempenho da sua função e condição essencial para que esse profissional desenvolva plenamente sua função, tendo o aluno e sua aprendizagem como centro e norte.

Caracterização dos Respondentes

Os respondentes da pesquisa são todos PDT de escolas públicas da rede estadual cearense, localizadas na Capital e noutros estabelecimentos educacionais do Ceará, em exercício no magistério e lotados nessa função no ano de 2020. A maioria, cerca de 305, é de mulheres cis, o que representa

59,7% dos entrevistados, ao passo que os homens cisgêneros representam 39,3%, e apenas um respondente (o que equivale a 0,2%) optou por não identificar o gênero.

A maioria deles, cerca de 41,1%, é de adultos, com idades de 30 a 39 anos, e, em sua minoria (13,7%), possuem idades acima de 50 anos. É importante ressaltar que pequena parcela, de 20,9%, tem idades de 20 a 29 anos, fato indicativo de que estão na fase inicial da profissão, sendo objeto de todas as incertezas características dessa fase, passíveis de expressar “[...] sentimentos de insegurança e desejo de desistir da profissão” (ANDRÉ, 2018, p. 7), principalmente se forem postos em situações em que sua pouca experiência não contribua para solucionar os obstáculos que arrostam. Para a autora, eles precisam ser incentivados a desenvolver projetos em que obtenham respostas positivas dos alunos, visto que isso aumenta o sentimento gratificante na profissão e concorre para reduzir a possibilidade de abandono da carreira.

A pesquisa ora sob relato, também, indicou que cerca de 62% dos entrevistados têm mais de dois anos de experiência como PDT, o que conduz a se crer que a maioria dos entrevistados já possui experiência com o projeto, e que as formações são necessárias para - em adição ao aparato de experiências práticas que já obtiveram - melhor qualificar sua atuação.

No que concerne à formação acadêmica desses profissionais, cerca de 47,5% dos entrevistados são especialistas, enquanto 12,9% portam títulos de mestre ou doutor, o que já indica uma certa experiência como pesquisadores, o que, decerto, contribui positivamente para o bom desempenho da função de PDT, visto que a bagagem teórica que já possuem soma-se ao conjunto de saberes a serem apreendidos nas formações como meio de potencializar a qualidade do desenvolvimento do seu trabalho. Imbernón (2010) chama a atenção para a ideia de que a formação acadêmica desses profissionais deve estar em estreita relação com as necessidades da escola, e isso possibilita que os profissionais sejam mais bem preparados para o enfrentamento das situações que irão confrontar quando da sua atuação docente, possibilitando a mobilização do seu aparato teórico para a resolução das situações práticas e rotineiras da escola e do ensino-aprendizagem.

Finalmente, a maioria dos entrevistados (62,8%) tem carga de até 40 horas/aula semanais na mesma instituição e mais de 90% têm dedicação exclusiva na função de professor, o que propicia maior comprometimento com as ações pedagógicas da escola e com os processos de formação continuada a eles ofertados.

A Formação continuada do Professor Diretor de Turma (PDT) das escolas públicas estaduais do Ceará

Os dados antes exibidos são fundamentais para se traçar um desenho do perfil do profissional que exerce a função de PDT, o que se exprime como fundamental para se entender como está sendo a escolha desse profissional, e se isso tem implicação direta no desempenho da sua função, na medida em que faz se compreender o grau de engajamento no projeto e sua contribuição mais ou menos significativa nos objetivos pretendidos. A seguir, são mostrados os resultados das outras duas seções do ensaio ora relatado.

Resultados e Discussões

A investigação apontou que 270, o equivalente a 52,8% dos respondentes, já transitaram por algum processo formativo, para certificar seu desempenho na condição de PDT. É inegável, todavia, o fato de que uma parcela considerável, cerca de 47,2%, ainda desenvolve essa função sem a formação devida, o que é factível de conduzir - se tais profissionais não tiverem um bom acompanhamento sistemático das suas atividades pela gestão da escola - a um desempenho questionável da sua atuação na qualidade de PDT, o que resultaria em inadequações desse desempenho e a resultados de qualidade inferior nos objetivos do projeto.

Do total de professores que já passaram por alguma formação no desempenho da função de PDT, a maioria, cerca de 81%, acusam que essa formação aconteceu dentro das suas horas de planejamento semanal. Isso é uma informação valiosa, visto que a LDB 9394/96, em seu artigo 61, inciso I, define que a formação deve ter como característica “[...] a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço”. A mesma lei, no inciso V do artigo 67, determina que, no exercício do magistério, o professor deverá ter “[...] período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho”. (BRASIL, 1996. Impôs-se grifo). Disso ressaltou a noção de que a formação oferecida pela SEDUC/CE está de acordo com o que determina a legislação vigente e não exige mais horas da disponibilidade do professor, o que se chocaria diretamente com o tempo que esse profissional tem para o desempenho de outras atribuições de sua vida privada, o que é factível de influenciar positivamente no desempenho de sua função em sala de aula.

Relativamente às características da formação recebida em serviço, 81,8% dos respondentes apontam que ela foi total ou quase totalmente presencial, ocorrendo, como já mencionado, em seu horário semanal de planejamento. Por sua vez, em 83,3% dos casos os formadores que a desenvolveram foram técnicos da SEDUC ou professores da própria escola, indicando que a formação

entre pares é uma realidade, e situando a escola como centro do processo formativo do professor. Para Nunes e Nunes (2013), determinar as características desse “formador de formadores” é de sobrada relevância, pois é com esteio nas concepções de mundo, de sociedade e de métodos de ensino e aprendizagem que esse formador se habilita a estar mais próximo ou mais afastado das concepções necessárias para superar as dificuldades encontradas na escola, na mira de melhoria do ensino. Os autores ressaltam a importância de que esses formadores sejam reflexivos e engajados e que sua prática se coadune com a própria experiência e as necessidades dos professores que estão recebendo a formação, gerando nesse processo professores também reflexivos sobre suas práticas e que sejam capazes de encontrar respostas arrimados em sua práxis. Caracterizam-se, com efeito, os chamados formadores, numa perspectiva crítica e reflexiva, ou seja, aqueles nos quais “[...] a figura do formador evolui de uma compreensão na mudança centrada no desenvolvimento individual, para um maior compromisso com a escola” (NUNES; NUNES, 2013, p. 95), e que, normalmente, são companheiros da própria escola ou do mesmo sistema, e que têm como ponto de partida a prática docente e suas características. Portanto, esse achado da pesquisa demonstra que os formadores se afastam da perspectiva do “formador instrutor”, e que, segundo os autores, se aproximam da racionalidade técnica e criam uma dependência em relação aos formandos, tratando-os como receptores passivos no processo de formação e contribuindo, menos eficazmente com o melhoramento da sua atuação profissional.

Alguns professores apontam como formador em potencial o Centro de Educação a Distância (CED), uma coordenadoria própria da SEDUC/CE, com a função específica de formação e qualificação continuada dos docentes da rede pública estadual, o que mostra a preocupação da Secretaria em desenvolver a qualificação dos seus docentes como estratégia- meio para a melhoria do ensino e aprendizagem e sucesso acadêmico dos alunos, e que essa formação tenha o professor formando e suas necessidades como centrais no processo de desenvolvimento da ação, fato, neste escrito, já ressaltado.

Um dado a ser levado em conta descansa no fato de que, nos 22,7% dos casos restantes, os professores apontam inúmeros institutos e organizações não governamentais (ONG) como condutores do processo formativo, e mencionam inúmeros deles, como, em dois exemplos, o Instituto Ayrton Senna (IAS) e o Instituto Aliança (IA). Isso implica a influência cada vez mais crescente de ONG em projetos estatais, o que concorre, certamente, para o desenvolvimento de princípios postulados por

A Formação continuada do Professor Diretor de Turma (PDT) das escolas públicas estaduais do Ceará tais organismos e que se alinham ou não com os objetivos da própria SEDUC/CE. Resulta necessário, portanto, um estudo mais aprofundado desse componente para se perceber se esses formadores possuem características mais de formadores reflexivos, o que irá contribuir para o papel central do professor formando e suas necessidades, ou não, aproximando-se da racionalidade técnica, o que afastaria a formação da realidade profissional e diminuiria o contributo dessa formação no desempenho da função do PDT, comprometendo, inclusive, o acompanhamento e o monitoramento da Secretaria nesse intento (NUNES; NUNES, 2013).

Uma informação relevante está no fato de que cerca de 97,4% dos professores respondentes, ou seja, a maioria quase absoluta, apontam que ela contribui positivamente para sua atuação de PDT, tratando de temas relevantes para o desempenho de sua função. Dentre os aspectos positivos mais apontados pelos respondentes está a aprofundamento da matéria referente às competências socioemocionais dos alunos. Alguns dos partícipes-respondentes relatam que a formação foi importante, pois proporcionou “[...] aprender a conhecer os estudantes com um olhar mais holístico” (PROFESSOR A1, 2020); que ela teve como foco “[...] a centralização com o desenvolvimento dos potenciais do estudante, para o colocar como protagonista, na vida estudantil, social e futuro profissional” (PROFESSOR A2, 2020); que “[...] essa formação desenvolve uma Educação Humanística e prepara o aluno para a vida de forma geral” (PROFESSOR A3, 2020); que a formação “[...] facilita a aproximação com os alunos” (PROFESSOR A4, 2020); e, ainda, que, com ela, “Aprendi a importância das competências socioemocionais para o desenvolvimento pleno dos educandos. O projeto permite-nos estreitar a relação entre escola e aluno e entender um pouco mais sobre a realidade dos nossos alunos”. (PROFESSOR A5, 2020).

Os depoimentos ora reproduzidos mostram o quanto os professores estão preocupados com os ensinamentos que ultrapassam a mera aprendizagem cognitiva dos conteúdos básicos, e que logrem desenvolver no docente habilidades para lidar com o desenvolvimento mais integral do aluno. Isso aproxima a formação dos princípios da aprendizagem dialógica que fundamenta a função do PDT, e auxilia no aumento relação horizontal entre professor e aluno, fazendo com que o primeiro perceba o outro e seus conhecimentos prévios como essenciais no ensino-aprendizagem. Demais disso, propicia entender que essa aprendizagem é mútua e bidirecional, ou seja, tanto professor quanto alunos aprendem e ensinam nessa relação (AUBERT; FLECHA; GARCÍA; FLECHA; RACIONERA, 2016).

Existem, ainda, depoimentos indicativos de que a formação conseguiu dar suporte ao trabalho do professor, na medida em que alcançou “Desenvolver a inteligência emocional para lidar com as diferentes situações do dia a dia da escola e dos alunos” (PROFESSOR A6, 2020), que teve “Contribuição para desenvolvimento de rotinas da função” (PROFESSOR A7, 2020), ou, ainda, que a formação promove “As trocas de experiência com os pares a fim de conhecer as outras realidades e tomar exemplos do que fazer ou não na nossa escola” (PROFESSOR A8, 2020). Isso demonstra que estão necessitando, também, do desenvolvimento de temas que a eles conceda apoio para lidar com os desafios do ofício, dentre os quais a lida diária com essa geração de alunos que possuem características peculiares e, muitas vezes, diferentes daquelas no contexto das quais o próprio profissional foi formado. O suprimento dessa necessidade, provavelmente, está vinculado a uma compreensão maior das técnicas pedagógicas na atualidade e que isso os qualificaria melhor no desempenho da sua função.

Portanto, com amparo neste recorte dos depoimentos, é notória a ideia de que a formação de PDT no Ceará ocorreu com escora nos princípios da educação de adultos, visando a seguir os preceitos da andragogia, em que “[...] o currículo é construído em torno das necessidades e interesses do aluno” (NOFFS; RODRIGUES, 2011, p. 285), fundamentando-se nos pressupostos da aprendizagem, cujo foco é a participação ativa do formando no âmbito do ensino-aprendizagem. Nesse aspecto, evidencia-se que a formação tem como centro, não as disciplinas, mas as necessidades da profissão, servindo de base para o aperfeiçoamento e desenvolvimento das técnicas para superação das situações-problema identificados no dia a dia do professor-aluno, contribuindo, sobremaneira, na clarificação das soluções dos problemas rotineiros. Para os autores, uma das características desse tipo de formação é a relação de horizontalidade entre o formador e o professor (no caso os PDT) e o primeiro assume uma relação de facilitador de aprendizagem, “[...] tendo como principal característica o diálogo, o respeito, a colaboração, a confiança, o conforto, a informalidade, garantindo, assim, que o aluno se sinta seguro e confiante”. (NOFFS; RODRIGUES, 2013, p. 286).

Existem, ainda, muitos discursos dos partícipes-docentes que qualificam positivamente a formação no aprofundamento dos conceitos do PPDT, na medida em que ela proporciona “Conhecer como funcionava os primeiros projetos de PDT, sua evolução e adequação dentro da nossa realidade” (PROFESSOR A9,2020); que ela melhora o “Conhecimento sobre como funciona o PDT e a sua importância no âmbito escolar” (PROFESSOR A10, 2020); e, ainda, que a formação teve o objetivo

A Formação continuada do Professor Diretor de Turma (PDT) das escolas públicas estaduais do Ceará de qualificar o trabalho do professor, pois “É Fantástico trabalhar como PDT, porque trabalhamos com os alunos a resiliência emocional”. (PROFESSOR A11, 2020). Ex positis, é tangível a existência de certa preocupação dos partícipes desta demanda acadêmica em entender como foi implantado esse projeto e de que jeito se desenvolveu até o desenho atual. Dessume-se daí a noção de os docentes investigados tenderem a considerar o conhecimento do projeto como importante para melhor desenvolvê-lo na escola com a perspectiva centrada na conquista da vantajosa qualidade educacional.

No que é pertinente aos aspectos negativos da formação, notou-se que muitos dos respondentes citaram as próprias dificuldades na implementação do projeto como pontos a se melhorar, visto que eles assumem funções para cujo desdobramento não estão preparados tecnicamente, como psicólogos ou assistentes sociais. Relativamente, em específico, aos aspectos negativos da formação recebida, o ponto mencionado com maior vigor é a carga horária insuficiente. Esse foi citado por mais de 40% dos entrevistados como algo a se melhorar, haja vista a importância do projeto para a consolidação do vínculo com o aluno e suas famílias. Os professores exprimem que: “Falta tempo para estudos mais aprofundados” (PROFESSOR B1, 2020); “O tempo disponibilizado para as formações poderia ser maior” (PROFESSOR B2, 2020); e, ainda, ser o caso de “Formação muito rápida e realidade distante da rotina da escola”. (PROFESSOR B3, 2020). Esse aspecto evidencia a necessidade crescente que então os entrevistados experimentam para se aprofundar nos temas norteadores do trabalho do PDT e que, para tal suceder, uma formação sistemática, aprofundada e realizada com a carga horária ideal deveria ser realizada pela SEDUC.

Outro aspecto negativo evidenciado nas respostas é a falta de material didático que dê suporte ao trabalho do PDT, juntando a isso a necessidade crescente de cuidar acerca de matérias de natureza psicológica e do desenvolvimento das competências socioemocionais na formação, pela necessidade de esses assuntos fazerem parte do trabalho cotidiano dos PDT. Alguns trechos das respostas confirmam esses achados como: “Formação poderia ser mais voltada para a realidade diária e mais suporte psicológico” (PROFESSOR B4, 2020); falta “Disponibilizarem materiais (dinâmicas e textos) para serem usados nas aulas” (PROFESSOR B5, 2020); e “Falta de materiais que possam ser disponibilizados para nosso trabalho! Dificuldades de acesso ao programa diretor de turma através do site, fica muito a desejar!” (PROFESSOR B6, 2020). O derradeiro discurso ainda indica como ponto negativo as dificuldades de acessar o endereço eletrônico do projeto. E, para finalizar, “Poderíamos ter mais formações em relação às questões psicológicas para podermos lidar melhor

com essa questão junto ao aluno” (PROFESSOR B7, 2020). Esses testemunhos se alinham com a proposta do projeto, que articula aspectos cognitivos com a necessidade de desenvolver as competências socioemocionais, bem como o diálogo horizontal na condição de pressupostos essenciais para a eficácia das ações. Em algumas falas, os PDT sugerem o apoio de profissionais – como o de psicólogos - para fundamentar melhor as formações.

Em relação a que contribuições a formação foi capaz de desenvolver para a melhor qualificação das ações do PDT, em sua maioria, eles apontam que ela ajudou a lidar melhor com os alunos, na medida em que propiciou “Ver o ‘aluno’ como ser humano, capaz de transformar o mundo que o cerca. E vc como Professor/ parceiro contribuir para a conscientização de uma sociedade que está inserido” (PROFESSOR C1, 2020); que a formação esteja habilitada a fazer “Compreender melhor os problemas dos alunos para ajudá-los durante o processo” (PROFESSOR C2, 2020); e, ainda, que ela “Ao apresentar e criar um espaço de discussão em que as competências socioemocionais foram ressaltadas como possibilidade de compreender o aluno em seus múltiplos aspectos”. (PROFESSOR C3, 2020). Esses e outros discursos mostram a preocupação constante dos PDT com o entendimento do aluno como ser de relação, o qual já conduz uma carga de conhecimento, tendo curso, também, a necessidade de compreendê-lo na sua dimensão holística, para que isso promova uma aproximação entre esses dois sujeitos, possibilitando, assim, a maior eficácia das ações de acompanhamento e estabelecimento de parâmetros para superar as dificuldades encontradas com vistas à obtenção do sucesso acadêmico. Sobra evidenciada, portanto, a constante preocupação desses profissionais com o aprendizado do estudante, porquanto eles entendem que sua atuação será mais eficaz, quanto maior e mais global for o conhecimento que esses profissionais têm do público a ser atendido pelo projeto.

A respeito de matérias que esses profissionais gostariam que fossem abordadas e cuidadas com profundez na formação, a maioria se reportou ao aprofundamento dos conceitos e princípios das competências socioemocionais e a abordagem junto à família. Os PDT apontam que esses dois temas são essenciais para o desenvolvimento pleno do projeto, na medida em que lhes concede fundamento para maior aproximação com os alunos, o que seria fundamental na atuação dos professores. Isso é manifesto com clareza nesses trechos: “Seria interessante uma formação que abrangesse a abordagem da família, pois não direcionamos atenção para o aluno isoladamente, sempre precisamos ter contato com a família” (PROFESSOR D1, 2020), “Cursos que contribuam para a saúde emocional e mental dos meus alunos e também para mim” (PROFESSOR D2, 2020) e “Tema que trate do

A Formação continuada do Professor Diretor de Turma (PDT) das escolas públicas estaduais do Ceará desenvolvimento pessoal e social do aluno, incluindo aí a família e comunidade”. (PROFESSOR D3, 2020).

Outras sugestões, como metodologias mais lúdicas e variadas na formação, além de solicitação de materiais e equipamentos de apoio para se trabalhar, são manifestadas pelos PDT, como está diafanamente expresso na fala ora reproduzida: “[...] a bagagem teórica é muito boa, norteia o trabalho. Gostaria de ferramentas práticas, atividades lúdicas, isto é, sugestões de atividades, vídeos, filmes. Seria muito interessante que nos forneça, no caso, notebook, internet já que a maioria das atividades são online. Subsídio para aulas mais atrativas”. (PROFESSOR D4, 2020).

Além disso, alguns professores sugerem a abordagem de temas da contemporaneidade e que fazem parte da vida dos alunos para melhor fundamentá-los no desenvolvimento da disciplina Formação para a Cidadania - como abuso sexual, gênero e sexualidade, racismo, meio ambiente, educação sanitária, educação fiscal, política atual, dentre outros. Isso mostra que sua formação inicial não foi suficiente para suprir essa necessidade de tratar de temas rotineiros com os jovens, e que isso seria fundamental para aumentar o diálogo e o entendimento dos problemas que acompanham grande parte desses jovens. Demonstra, ainda, que os PDT entendem que sua ação ultrapassa a transposição didática da sua disciplina, e que assuntos transversais são relevantes na formulação do conhecimento.

A indagação de remate da pesquisa agora sustentada diz respeito à vontade que esses profissionais têm de continuar sua atuação como PDT, pois a maioria, cerca de 90%, tenciona continuar nessa função, pois entendem que, apesar de outras atribuições e mais responsabilidades, justificam que ela contribui significativamente para o entendimento e o mapeamento das necessidades individuais dos alunos, e que isso é fundamental para compreender os processos causais do insucesso escolar e apropriá-los de estratégias necessárias e eficazes para a superação dos obstáculos detectados na sua diligência perene pela instalação da qualidade educacional e do sucesso acadêmico dos estudantes.

Considerações Finais

A formação dos profissionais da educação é uma etapa de importância indescartável no decurso do ensino-aprendizagem, à proporção que ela é a definidora dos fundamentos para o exercício da profissão. A formação precisa, no entanto, estar atrelada às demandas e às realidades da escola, pois só assim ela cumprirá seu desiderato de preparar o futuro professor para os desafios que o aguardam.

A formação está dividida em duas etapas, a primeira das quais é chamada de formação inicial, sendo efetivada antes da vida profissional na escola, e objetiva a mobilização de conceitos e técnicas preparados para munir o profissional da educação dos conhecimentos e habilidades necessários para ele exercer seu ofício, além de permitir sua primeira inserção e aproximação com a realidade escolar. A outra transcorre no tempo de toda a vida de missão magisterial e se vincula, intrinsecamente, às necessidades surgentes durante a atuação docente. Essa é a chamada formação continuada, fundamental, essencial na vida do professor, tornando-se uma contínua e estratégica ação à demanda da qualificação do seu trabalho junto às necessidades inerentes ao ensino-aprendizagem. Ambas as fases devem estar interligadas e formar um todo conceitual para norteamento da práxis docente.

A SEDUC/CE, entendendo essa necessidade e percebendo a importância de mobilizar os conhecimentos técnicos das disciplinas específicas dos seus professores com os saberes necessários ao apoio socioemocional imprescindível aos alunos, estabeleceu, em 2008, o Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT), com o objetivo de instituir a figura de um profissional com uma visão mais acurada às especificidades dos estudantes, no intento de efetivar o distanciamento da massificação do ensino, isto é, para abandono da educação massiva. Em virtude disso, a formação continuada dos Professores Diretores de Turma (PDT) tornou-se uma ação essencial para o sucesso dessa nova função, visto que a formação inicial não foi suficientemente hábil para suprir esses profissionais de conhecimentos e capacidades necessárias para a perfeita desincumbência dessa missão.

Os resultados da pesquisa realizada com os PDT da rede pública estadual de ensino do Ceará foram capazes de estabelecer um perfil desses profissionais, ao mesmo tempo em que mapeou as suas necessidades formativas no enfrentamento das dificuldades. Mais do que isso, a formação trouxe inúmeros aspectos positivos, porquanto clarificou a necessidade dos professores de entender os aspectos psicológicos, sociais e emocionais dos estudantes para a melhor qualificação da sua atuação profissional.

Além disso, a formação, malgrado ocasionalmente ser gerenciada por organismo externo à Secretaria, parece ter sido, em grande parte, hábil para suprir as necessidades detectadas pelos docentes da rede pública estadual e melhorar/qualificar o trabalho desses PDT. É importante ressaltar o fato de os próprios professores-parte da pesquisa apontarem que muitos temas relevantes ainda precisam ser tratados e aprofundados como subsídios a esse trabalho, além de que a formação

A Formação continuada do Professor Diretor de Turma (PDT) das escolas públicas estaduais do Ceará necessita ter uma carga horária maior, para ter a aptidão de subsidiar o arcabouço necessário de conhecimento teórico e prática para a atuação desses profissionais.

De modo geral, percebe-se que, apesar das dificuldades citadas pelos PDT no exercício da profissão, eles entendem que essa ação estratégica de se criar um projeto a fim de mapear as necessidades individuais dos alunos é fundamental para ações pedagógicas equânimes que visem à melhoria da aprendizagem. Ao transporem essa ideia, entendem, também, a formação como essencial na qualificação dos PDT, e, por fim, tencionam, com amparo nesse entendimento da importância do projeto e da formação continuada que dá suporte ao desempenho de tal responsabilidade, continuar nessa função, pois ela possibilitou a formação de um conhecimento de relevo na sua atuação docente.

Entende-se que a formação continuada deve nascer das necessidades percebidas na prática docente e ter competência e perícia (desde a mobilização de conhecimentos teóricos, análises de casos, reflexões sobre o contexto de cada professor) para desenvolver competências nesses profissionais que melhor os qualifiquem para o labor docente, sendo isto essencial à cata de estratégias de melhoria do ensino e aprendizagem e suficiente para contribuir na formação emancipatória dos alunos matriculados na rede pública de ensino estadual do Ceará.

Referências

- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Professores iniciantes: egressos de programas de iniciação à docência. **Revista Brasileira de Educação**. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), São Paulo, v. 23, e230095, p. 1-20, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782018230095>.
- AUBERT, Adriana; FLECHA, Ainhoa; GARCÍA, Carme; FLECHA, Ramón; RACIONERA, Sandra. **Aprendizagem dialógica na sociedade da informação**. São Carlos, EduFSCar, 2016. ISBN: 978-85-7600-453-0.
- BAUER, Adriana. Avaliação de desempenho de professores: pressupostos e abordagens. In: GATII, Bernadete. **O trabalho docente: avaliação, valorização, controvérsias**. 1ª Ed., cap. 1, Publisher: Autores Associados, São Paulo, Dez., 2012. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/292607513_AVALIACAO_DE_DESEMPENHO_DE_PROFESSORES_PRESSUPOSTOS_E_ABORDAGENS. Acesso em: 29 de jun. 2020.
- CRESWEL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativa e misto**. Tradução: LOPES, Magna. 3ª ed., Porto Alegre, Artmed, 2010.

NÓVOA, Antônio. Firmar a posição como professor, a firmar a profissão docente. **Cadernos de pesquisa**. Lisboa, Portugal, n. 166, v. 47, p. 1106-1133, out./dez., 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053144843> .

BRASIL, Ministério da Educação. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf . Acesso em 15 de jun. 2020.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto Editora. Porto, Portugal, 1999.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; ALMEIDA, Patrícia Cristian Albieri de. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: Edições Unesco, 2019.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Tradução: PADILHA, Juliana dos Santos. Porto Alegre, Artmed, 2010. ISBN: 978-85-363-1986-5

JOHNSON, Robert Burke; ONWUEGBUZIE, Anthony John. Mixed methods research: a research paradigm whose time has come. **Educational Researcher**, v. 33, n. 7, p. 14–26, 2004. DOI: <https://doi.org/10.3102/0013189X033007014> .

LEITE, Maria Cleide da Silva Ribeiro; MARTINS, Elcimar Simão; LIMA, Maria Socorro L. As reformas do ensino médio e o projeto professor diretor de turma: uma experiência em Aracoiaba-ce. **Revista Holos**, v. 3, 2017, p. 110-122. DOI: <https://doi.org/10.15628/holos.2017.5754> .

LIMA, Vagna Brito de. Professor diretor de turma: uma experiência educacional brasileira inspirada na educação portuguesa. **Espaço do currículo**. Paraíba, n. 2, v.7, p. 326-335, mai./ago., 2014. DOI: <https://doi.org/10.15687/rec.2014.v7n2.326335> .

LIMA, Vagna Brito de; PEREIRA, Maria Zuleide da Costa; SÁ, Virgínio Izidro Martins de. O professor diretor de turma entre Portugal e o Brasil: do contexto de influência ao contexto da prática. **RBPAE**, v. 35, n. 2, p. 515 - 538, mai./ago. 2019. DOI: <https://doi.org/10.21573/vol35n22019.91461>

MEC/INEP, Nota técnica nº. 20, de 21 de novembro de 2014. **Indicador de adequação da formação docente**. Brasília, 2014. Disponível em: http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2014/docente_formacao_legal/nota_tecnica_indicador_docente_formacao_legal.pdf . Acesso em: 07 de jul. 2020.

NOFFS, Neide de Aquino; RODRIGUES, Carla Maria Rezende. Andragogia na Psicopedagogia: a atuação com adultos. **Revista Psicopedagogia**. São Paulo, n. 28, v. 87, p. 283-292, 2011. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v28n87/09.pdf> . Acesso em: 25 de jun. 2020.

NUNES, Ana Ignez Belém Lima; NUNES, João Batista Carvalho. Papel dos formadores, modelos e estratégias formativos no desenvolvimento docente. **Série-Estudos - Periódico do Programa de**

A Formação continuada do Professor Diretor de Turma (PDT) das escolas públicas estaduais do Ceará

Pós-Graduação em Educação da UCDB. Campo Grande, MS, n. 36, p. 91-108, jul./dez. 2013.

DOI: <https://doi.org/10.20435/serie-estudos.v0i37.755> .

PROFESSOR A1. **Entrevista.** Fortaleza (Ceará), 4 mai. 2020.

PROFESSOR A2. **Entrevista.** Fortaleza (Ceará), 4 mai. 2020.

PROFESSOR A3. **Entrevista.** Fortaleza (Ceará), 4 mai. 2020.

PROFESSOR A4. **Entrevista.** Fortaleza (Ceará), 6 mai. 2020.

PROFESSOR A5. **Entrevista.** Fortaleza (Ceará), 6 mai. 2020.

PROFESSOR A6. **Entrevista.** Fortaleza (Ceará), 8 mai. 2020.

PROFESSOR A7. **Entrevista.** Fortaleza (Ceará), 20 mai. 2020.

PROFESSOR A8. **Entrevista.** Fortaleza (Ceará), 28 mai. 2020.

PROFESSOR A9. **Entrevista.** Fortaleza (Ceará), 29 mai. 2020.

PROFESSOR A10. **Entrevista.** Fortaleza (Ceará), 3 jun. 2020.

PROFESSOR A11. **Entrevista.** Fortaleza (Ceará), 3 jun. 2020.

PROFESSOR B1. **Entrevista.** Fortaleza (Ceará), 18 mai. 2020.

PROFESSOR B2. **Entrevista.** Fortaleza (Ceará), 19 mai. 2020.

PROFESSOR B3. **Entrevista.** Fortaleza (Ceará), 20 mai. 2020.

PROFESSOR B4. **Entrevista.** Fortaleza (Ceará), 18 mai. 2020.

PROFESSOR B5. **Entrevista.** Fortaleza (Ceará), 7 jun. 2020.

PROFESSOR B6. **Entrevista.** Fortaleza (Ceará), 7 jun. 2020.

PROFESSOR B7. **Entrevista.** Fortaleza (Ceará), 11 jun. 2020.

PROFESSOR C1. **Entrevista.** Fortaleza (Ceará), 13 mai. 2020.

PROFESSOR C2. **Entrevista.** Fortaleza (Ceará), 14 mai. 2020.

PROFESSOR C3. **Entrevista.** Fortaleza (Ceará), 13 mai. 2020.

PROFESSOR D1. **Entrevista.** Fortaleza (Ceará), 22 mai. 2020.

PROFESSOR D2. **Entrevista.** Fortaleza (Ceará), 8 mai. 2020.

PROFESSOR D3. **Entrevista.** Fortaleza (Ceará), 8 mai. 2020.

PROFESSOR D4. **Entrevista.** Fortaleza (Ceará), 29 mai. 2020.

RIBEIRO, Amanda Cristina; ARAÚJO, Renan Bandeirantes. As transformações do trabalho docente: ser professor hoje. **Práxis Educativa.** Ponta Grossa, n. 2, v. 13, p. 407-424, maio/ago., 2018. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.13i2.0009> .

FERREIRA FILHO; PONTES JUNIOR.

SAMPIERI, Roberto Hernández; CALLADO, Carlos Fernández; LUCIO, Maria del Pilar Baptista. **Metodología de la investigación**. 5. ed. Mcgraw-hill/interamericana editores, s.a. de c.v., México, 2010. Disponível em:

https://www.esup.edu.pe/descargas/dep_investigacion/Metodologia%20de%20la%20investigaci%C3%B3n%205ta%20Edici%C3%B3n.pdf . Acesso em 09 de jun. 2020.

TALEBIAN, Amir Hasan; VAISI, Gholamreza; ELLAHI, Seifollah Fazl. Quantitative and qualitative components and indicators of productivity in educational centers. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista –Bahia –Brasil, v. 16, n. 39, p. 217-237, abr./jun. 2020. DOI: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v16i39.6375> .



Os direitos de licenciamento utilizados pela revista Educação em Foco é a licença *Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International* (CC BY-NC-SA 4.0)

Recebido em: 15/06/2022

Aprovado em: 26/09/2022