



Vol. 18, número 1, jan-jun, 2025, pág. 191-221

Efeitos da pandemia nas práticas de Professores/as Diretores/as de Turma:
entre o reconhecimento e a sobrecarga

Effects of the pandemic on the practices of Class Teachers: between recognition
and overload

Effets de la pandémie sur les pratiques des directeurs de classe: entre
reconnaissance et surcharge

Marília Albuquerque de Sousa¹

Maria Beatriz Gonçalves Leite²

Gabriela Fraga de Paula³

Alanna Maria da Silva Sousa⁴

Luciana Lobo Miranda⁵

Resumo

Este trabalho é fruto de uma pesquisa de mestrado em Psicologia e traz uma reflexão sobre os efeitos da pandemia nas práticas dos Professores Diretores de Turma, pública da Oriunda da Secretaria de Educação do Ceará (SEDUC-CE). Dessa forma, tem-se como objetivo discutir as interpelações da pandemia às práticas de Professores/as Diretores/as de Turma, sobretudo no que se refere ao cotidiano no acolhimento das queixas dos alunos, além das suas ações frente às demandas que emergem no cotidiano escolar pós-pandêmico, identificando as transformações nos fazeres dos PDT e os impactos em suas vidas profissionais. Analisa-se criticamente a formação e a condição de trabalho desses docentes, assim como o aumento da quantidade de queixas trazidas pelos alunos. Essa pesquisa foi realizada a partir de entrevistas com quatro professores/as Diretores/as de Turma e com a coordenadora de uma escola pública estadual no centro de Fortaleza- CE, fundamentando-se na pesquisa-intervenção de base cartográfica, convidando os/as professores/as a pensar com psicólogas (formadas e em formação) suas práticas no contexto pós-pandêmico. Como resultado, destaca-se a importância do projeto Professor Diretor de Turma para

¹ Mestranda em Psicologia no Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal do Ceará – UFC. E-mail: mariliaadesousa@hotmail.com

² Graduanda do curso de Psicologia da Universidade Federal do Ceará – UFC. E-mail: mariabeatrizgleite@gmail.com

³ Graduanda do curso de Psicologia da Universidade Federal do Ceará – UFC. E-mail: gabrielafraga@alu.ufc.br

⁴ Graduanda do curso de Psicologia da Universidade Federal do Ceará – UFC. E-mail: alannamariadss@alu.ufc.br

⁵ Professora Titular do curso de Psicologia e do Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal do Ceará – UFC. E-mail: luciana.miranda@ufc.br



a criação de vínculos e a diminuição da taxa de evasão dos estudantes, mas, contrariamente, percebe-se a sobrecarga de trabalho e a falta de uma formação adequada desses docentes.

Palavras-chaves: Professores; Ensino Médio; COVID-19.

Abstract

It's work is the result of a master's research in Psychology and presents a reflection on the effects of the pandemic on the practices of Class Director Teachers, a public policy initiative from the Secretariat of Education of Ceará (SEDUC-CE). The objective is to discuss the challenges posed by the pandemic to the practices of Class Director Teachers, particularly in their daily efforts to address students's concerns and in their actions regarding the demands emerging in the post-pandemic school context. It aims to identify changes in the roles of Class Directors and the impacts on their professional lives. The study critically examines the training and working conditions of these educators, as well as the increase in the volume of complaints brought by students. The research was conducted through interviews with four Class Director Teachers and the coordinator of a state public school located in downtown Fortaleza, Ceará. It is based on intervention research with a cartographic approach, inviting teachers to reflect alongside psychologists (both trained and in training) on their practices in the post-pandemic context. The findings highlight the importance of the Class Director Teacher project in fostering bonds and reducing student dropout rates. However, they also reveal the burden of excessive workload and the lack of adequate training for these educators.

Keywords: Teachers; Secondary Education; COVID-19.

Résumé

Ce travail est le résultat de recherches de maîtrise en psychologie et réfléchit sur les effets de la pandémie sur les pratiques des enseignants directeurs de classe, publics du Département d'Éducation du Ceará (SEDUC-CE). De cette manière, l'objectif est de discuter des défis de la pandémie sur les pratiques des enseignants/directeurs de classe, notamment en ce qui concerne la vie quotidienne d'accueil des plaintes des élèves, en plus de leurs actions face aux demandes qui émergent au quotidien. La vie scolaire post-pandémique, en identifiant les transformations dans les activités des PDT et les impacts sur leur vie professionnelle. La formation et les conditions de travail de ces enseignants sont analysées de manière critique, ainsi que l'augmentation du nombre de plaintes déposées par les étudiants. Cette recherche a été réalisée à partir d'entretiens avec quatre enseignants, directeurs de classe et coordinateur d'une école publique publique du centre de Fortaleza-CE, sur la base d'une recherche interventionnelle à base cartographique, invitant les enseignants /as à réfléchir avec des psychologues (diplômés et en formation) sur leurs pratiques dans le contexte post-pandémique. De ce fait, l'importance du projet Professeur Directeur de Classe pour



créer des liens et réduire le taux d'abandon scolaire ressort, mais, au contraire, on perçoit la surcharge de travail et le manque de formation adéquate de ces enseignants.

Mots-clés : Enseignants ; Lycée; COVID 19.

Em um contexto capitalista e neoliberal, a escola se torna uma das principais instituições responsáveis por subsidiar o desenvolvimento individual e a capacitação dos sujeitos para o mercado de trabalho, disciplinando-o e docilizando-o para adequá-lo às sociedades (Foucault, 2008), mas também incorporando a dispersão e empresariamento da educação próprio do neoliberalismo (Laval, 2019) e da sociedade de controle (Deleuze, 1990).

Comumente, convencionamos entender a escola como uma instituição que deve repassar os conteúdos básicos para os indivíduos escolarizados administrarem suas vidas, seja para adentrar ao Ensino Superior, seja para uma perspectiva de profissionalização. Todavia, para além da perspectiva conteudista, a instituição escolar cumpre um papel que atua na produção da subjetividade dos sujeitos, dessa forma, a escola e, principalmente, os docentes devem produzir um indivíduo escolarizado que esteja apropriado dos diversos saberes disciplinares curriculares, mas que também possua as habilidades e competências necessárias para conviver na sociedade contemporânea, que busca indivíduos proativos e empreendedores de si, com capacidade de gerenciamento de suas emoções (Gadelha, 2016). Portanto, os/as professores/as devem estar atentos não apenas às matérias curriculares, mas também às questões sociais e emocionais que atravessam o processo de escolarização.

Além disso, as escolas públicas enfrentam uma batalha contra a evasão e o abandono escolar - agravadas no contexto pandêmico -, associado ao enfrentamento à indisciplina dos estudantes. No caso do Ensino Médio (EM), as taxas de evasão e de reprovação são alarmantes, de acordo com o Censo Escolar de 2020 e 2021, ao iniciar os estudos no Ensino Médio, 7% dos alunos brasileiros do 1º ano do EM desistiram dos estudos e 4,1% foram reprovados (Santos & Tenente, 2024). Frente a isso, Silva Filho e Araujo (2017) destacam que existe um número alto de desistências no Ensino Médio e que os fatores que atravessam esses indicativos são diversos, intrínsecos e extrínsecos à escola, isto é, são marcados por problemáticas sociais, culturais, políticas, econômicas,



subjetivas e territoriais que desaguam no contexto escolar e questões relativas à própria dinâmica escolar na contemporaneidade.

Na primeira década do século XXI, o contexto cearense, seguindo a realidade brasileira, estava marcado por altas taxas de infrequência, abandono escolar e baixa aprendizagem (Everton, 2019). Com base nestes desafios, foi desenvolvida uma política pública, no estado do Ceará, voltada para o Ensino Médio e nomeada Projeto Professor/a Diretor/a de Turma⁶ (PPDT), que consiste na designação de um/uma professor/a para acompanhar integralmente os estudantes de uma turma, conhecendo-os individualmente (“Chamada pública de adesão ao projeto diretor de turma”, 2010). Com base nessas orientações, o/a professor/a deve se responsabilizar por uma ou mais turmas, construindo dossiês, acompanhando a frequência dos estudantes, acolhendo e encaminhando as queixas dos estudantes e de suas famílias, bem como repassando para os demais docentes da escola as informações acerca da turma.

De acordo com a Chamada Pública para adesão ao Projeto Professor/a Diretor/a de Turma, publicado em 2010, a escola deve possuir um compromisso com uma educação desmassificada, arcando com “objetivos de acesso, permanência, sucesso e Formação do Cidadão e do Profissional” (“Chamada pública...”, 2010, p. 3). O projeto funciona em escolas públicas de Ensino Médio do Ceará desde 2010 e possui uma centralidade no campo das políticas educacionais, sendo reconhecida como uma política pública que produz respostas eficazes no combate à evasão escolar. Os dados demonstraram uma redução histórica do abandono escolar em uma década, de 16,4%, em 2007, para 6,6% em 2017 e uma das justificativas para essa redução foi a implementação do Projeto Professor Diretor de Turma (“Escolas públicas no Ceará apresentam redução histórica na taxa de abandono escolar”, 2018).

Dessa forma, destaca-se a relação entre professores/as e alunos/as, que a partir desse projeto foi modificada, sendo ampliada e complexificada, pois esses profissionais passaram a introduzir novas atribuições às suas práticas. Em meio ao contexto escolar, em que diversos fatores interseccionais se encontram, é comum que os/as alunos/as

⁶ Apesar da nomeação oficial da Política Pública ser Professores Diretores de Turma, ao nos referirmos ao projeto, adotaremos a declinação de gênero, dando visibilidade às professoras e diretoras que também compõe esta política e que são parcela considerável nessa pesquisa.



vejam este/a docente como uma figura experiente e capaz de orientar em meio a todas transformações que os jovens passam em seu percurso escolar e também pessoal. Dilemas relacionados à escolarização e as dinâmicas da juventude e da suas vidas pessoais passam a ser direcionados aos/às professores/as, confiando-os em questões diversas, sejam relacionadas aos estudos, à relações amorosas e familiares ou a problemas de cunho emocional. Demanda-se ao/à docente que assuma um papel que, em muitos casos, ultrapassa a formação que este adquiriu na universidade, assumindo um caráter de confidente e conselheiro de seus alunos e alunas, com os quais constroi um vínculo a partir das trocas e da convivência (Miranda et al, 2024).

Com a pandemia da Covid-19 e, conseqüentemente, o distanciamento social, as trocas entre alunos/as e professores/as passaram por transformações, afetando os modos de ensino e de se relacionar entre ambos. Além disso, surgiram diversos desafios para que as aulas continuassem de modo efetivo, visto que nas escolas públicas, tanto docentes quanto discentes apresentaram dificuldade no acesso à tecnologia necessária para o ensino remoto emergencial, além da ampliação das situações de vulnerabilidade social e econômica. A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (“Acesso à internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal 2021”, 2022) demonstrou que um em cada quatro brasileiros não possuíam acesso à internet e, mesmo aqueles que possuem internet, muitas vezes, não possuíam os equipamentos tecnológicos adequados, utilizando apenas de um celular para assistir as aulas e realizar as atividades pedagógicas, aparelho o qual, em muitos casos, precisava ser dividido entre várias pessoas de uma mesma família.

Assim, a pandemia intensificou problemáticas frequentes no contexto escolar, tais como questões relacionadas à saúde mental, às violências vivenciadas pelos estudantes, as dificuldades de aprendizagem e questões de indisciplina e dispersão.

Apesar do retorno ao presencial, a fragilidade emocional e as questões relativas à aprendizagem dos/das estudantes permanecem, levando em consideração que os efeitos do distanciamento social e as mudanças na configuração escolar, durante a pandemia, ainda ressoam em parte no cotidiano escolar. Diante disso, nos questionamos quais problemáticas incidiram na prática dos Professores/as Diretores/as de Turma (PDT) durante a pandemia e, principalmente, após o retorno presencial, tendo em vista



que esses/essas profissionais acompanham as singularidades e as coletividades, além de acolher as amplas queixas enunciadas tanto pelos/as estudantes, quanto pelos seus familiares e pela equipe pedagógica.

Dessa forma, este artigo apresenta um recorte de uma pesquisa de mestrado de Psicologia em andamento e tem como objetivo discutir as interpelações da pandemia às práticas do Professor/a Diretor/a de Turma (PDT), sobretudo no que se refere ao cotidiano desses professores/as no acolhimento das queixas dos alunos, além das suas ações frente às demandas que emergem no cotidiano escolar pós-pandêmico, identificando as transformações nos fazeres dos PDT no que tange ao reconhecimento e a sobrecarga oriundas dessa função.

Assim torna-se urgente para nós, pesquisadoras e pesquisadores da psicologia e da educação, destinar um olhar atento e questionador sobre os efeitos da pandemia da Covid-19 na escola, sendo pauta de discussão a partir dos pontos de vistas econômicos, políticos, culturais, sociais e subjetivos. Ancorada em uma perspectiva institucional da atuação da Psicologia Escolar, o principal compromisso ético-político que nos orientou foi a criação de um espaço formativo no encontro com estas/estes profissionais (Veronese & Machado, 2022). Nas entrevistas de manejo cartográfico (Tedesco, Sade & Caliman, 2013), recorte empírico da presente análise, a proposta foi discutir os problemas que surgem para os/as PDTs nas micropolíticas do cotidiano escolar e as estratégias encontradas para lidar com problemas, para além da mera “solução”, construindo um ambiente propício para a passagem do professor solucionador, para o professor problematizador (Dias, 2011).

Situando o Projeto Professor/a Diretor/a de Turma

O Projeto Professor/a Diretor/a de Turma foi inspirado em uma política educacional portuguesa, que teve início em 1895 e passou por diversas mudanças ao longo dos anos. Nesse cenário foi instituído, a partir de decretos, a função de “Diretor de Turma”, todavia, essa função remonta de outras nomenclaturas anteriores, tais como Diretor de Classe e Diretor de Ciclo (Lima, Pereira & Sá, 2019).

No esboço inicial, o projeto possuía um objetivo individualizante, de classificação das aprendizagens a partir de uma perspectiva homogeneizada (Barbosa, 2021). Nesse



sentido, surge essa função, em que um/a professor/a que tomará a responsabilidade de observar a disciplina e aprendizagem da classe (quanto ao aprendizado, frequência e aproveitamento), regular aulas e trabalhos e ser elo de comunicação entre responsáveis pelo aluno e profissionais da educação.

Ao ser importado para o Brasil, especificamente para o estado do Ceará, o projeto Professor/a Diretor/a de Turma - que já havia passado por diversas transformações e aperfeiçoamentos no contexto português (Boavista & Sousa, 2013) - ganhou novos contornos que respondiam às demandas da educação pública do estado.

Como exposto anteriormente, o estado do Ceará enfrentava desafios relacionados à indisciplina, evasão e abandono escolar e dilemas acerca do Acesso e da Permanência no Ensino Médio. Associado a isso, a conjuntura nacional também propiciou o surgimento desse projeto, tendo em vista que, na década de 90, observa-se nas escolas brasileiras um aumento significativo nas matrículas.

Este cenário foi marcado pelo aumento de vagas no ensino público, todavia, sem uma efetivação no que poderia se chamar de democratização da educação, tendo em vista que as condições de acesso e de permanência no ensino público não eram igualmente distribuídas. De acordo com Sampaio e Oliveira (2015), a experiência escolar de muitos estudantes são marcadas por desigualdades de acesso, de tratamento e de resultados. Enquanto a primeira se refere à garantia da matrícula e da frequência à escola, a segunda está relacionada à igualdade nas condições da oferta do ensino e, por fim, a terceira está “associada a concepção de igualdade de conhecimentos, para a qual deve haver justiça corretiva que reduza as desigualdades iniciais por meio de ações afirmativas e de compensação aos menos favorecidos.” (Sampaio & Oliveira, 2015, p. 522).

Retornamos, portanto, ao contexto cearense, um estado onde, como demonstra Everton (2019), passava por um processo delicado na educação em que, mesmo com contínuas tentativas de democratização da educação, as taxas de evasão, reprovação e abandono ainda seguiam altas no início dos anos 2000. É neste cenário que, em 2008, o Projeto Professor Diretor de Turma surge, “um projeto comprometido com a construção de uma escola que eduque a razão e a emoção” (Costa & Lima, 2017, p. 52).



O projeto tinha como objetivo desmassificar as práticas educacionais, potencializando as interações e as relações, e reconhecendo a articulação necessária entre aspectos cognitivos e aspectos emocionais. Assim, tinha como princípio “uma escola que tem a perspectiva de de formar cidadãos livres, críticos, responsáveis.” (“Chamada pública...”, 2010, p. 3). Dessa forma, através do referido projeto, esta política pública gerida pela SEDUC-CE, intencionava a criação de uma sala de aula que se tornasse um espaço receptivo e agradável ao aluno, além de fortalecer a comunicação, e portanto, o vínculo entre alunos/as, professores/as, gestores/as, funcionários/as e responsáveis (Costa & Lima, 2017).

Desde então designado/a como PDT, o/a docente deve incluir às suas atribuições como professor/a as seguintes ações 1) Desenvolver atividades que envolvem alunos, professores/as e pais ou responsáveis, Núcleo Gestor, possíveis parcerias com a comunidade educativa e elaboração do Dossiê de Turma; e 2) realizar as Reuniões de Conselho de Turma. (“Chamada pública...”, 2010). Além disso, esse profissional tem como responsabilidade a observação, o acolhimento e a orientação dos/as estudantes, levando em consideração as suas especificidades cognitivas, sociais, culturais e emocionais.

Inicialmente, no documento de chamada para docentes e escolas aderirem ao Projeto, constava a seguinte distribuição de carga horária professores/as devem disponibilizar quatro horas (04) semanais para o projeto, distribuídas da seguinte forma: uma hora (01) para organização do dossiê da turma, uma hora (01) para atendimentos de pais e/ou responsáveis, uma hora (01) de orientações de alunos e uma hora (01) de área curricular não disciplinar (Formação Cidadã), ministrada pelo Diretor de Turma (“Chamada pública...”, 2010).

Atualmente, o projeto possui novas configurações, ou seja, o/a professor/a DT possui cinco horas disponíveis para o projeto, sendo duas horas destinadas a aula de Projeto de Vida e três horas destinadas ao planejamento, todavia, essas três horas também incluem o atendimento de familiares e de estudantes na qual é diretor/a de turma. Vale ressaltar que, mesmo com a ampliação da carga horária - que se deu na área curricular de Projeto de Vida -, a quantidade de horas ainda é bastante restrita frente



ao número de demandas endereçadas a esse/a profissional, principalmente no contexto pandêmico e pós-pandêmico.

Como resultado, o/a PDT é aquele/a que conhece as particularidades de cada discente e assim estará mais próximo/a do que pode se dar como solução, visando o acolhimento do/a aluno/a e sua permanência na escola. Durante a pandemia, a prática do PDT foi intensificada, tendo em vista que os/as docentes possuíam um vínculo com os/as alunos/as, reconhecendo suas individualidades e suas demandas específicas, além de conhecerem suas realidades sociais e familiares.

Recorre-se aos dados do Censo Escolar divulgados pelo INEP em 2021 que escancaram a desigualdade no acesso à educação durante a pandemia. Os dados divulgados apontam uma queda de 1,3% das matrículas no ano de 2020 e 5,8% a menos no ano de 2021. Dados levantados pelo INESC (2023) apontam para uma taxa de abandono escolar que apresentou aumento de 128% e acrescentam que as regiões com maior índice de abandono foram Norte e Nordeste. É em face de tais números que, durante o ensino remoto emergencial, os/as PDTs agiram diretamente na busca ativa de estudantes e na manutenção de vínculos com a escola e os estudantes. Contatando cada aluno, buscando até aqueles que estavam inacessíveis, buscando entender a problemática que o envolvia e o impedia continuar a caminhada escolar e, sempre que possível, acionando meios de que a problemática fosse resolvida:

Em tempos de distanciamento social, estes educadores têm sido responsáveis por ações significativas no que diz respeito à permanência dos alunos, e também, no combate ao abandono. Entre as várias estratégias utilizadas pelos profissionais, talvez uma das mais efetivas seja o atendimento individualizado dos estudantes, de forma que cada um se sinta contemplado em suas necessidades, tanto em aspectos cognitivos, como socioemocionais (Mota, 2021, s/p)

Frente a isso, se por um lado é inegável a contribuição do projeto na tentativa de manter o vínculo com a escola, por outro nos questionamos sobre o nível de sobrecarga que esses profissionais enfrentaram e ainda enfrentam, levando em consideração que a realidade de docentes durante a pandemia foi marcada pelo aumento de trabalho e por jornadas exaustivas, sem separação entre as dimensões públicas e privadas da vida, isto é, escola-casa, além de - no caso de muitas professoras mulheres - possuírem



jornadas triplas de trabalho, cuidando das atividades da escola, de casa e dos filhos (Martins et al, 2021).

Frente a tal cenário, nos questionamos: Quais os efeitos da pandemia às práticas do Professor Diretor de Turma (PDT) e qual prática tem sido materializada no contexto pós-pandêmico? Para isso, acreditamos ser necessário escutá-los/las, levando em consideração as vicissitudes dessa experiência, assim recorreremos ao *ethos* da cartografia e à dimensão processual que a presente pesquisa se abriga.

Metodologia

A investigação que traçamos nessa pesquisa tem como desafio abordar a temporalidade atípica da pandemia e do pós-pandemia, que traz à tona experiências, muitas ainda em vias de serem elaboradas, articulando um passado não muito distante e o presente. Em vista disso, metodologicamente, lançamos mão da pesquisa-intervenção de base cartográfica, pois trata-se de um método que tem como pressuposto apostar na processualidade e que não está omissa às contradições e à heterogeneidade (Passos & Barros, 2020). Assim, o *ethos* cartográfico nos permite fabricar um caminho com os/as professores/as diretores/as de turma em que pese a dimensão temporal, atravessada também por questões de cunho social, políticas e éticas como um rizoma povoado por inúmeras linhas.

Assim, o convite a pensar junto com os/as professores/as sobre as suas práticas no pós-pandemia – que é um tempo que mistura passado e presente – carrega um desafio em andamento, isto é, um tempo-questão que está em vias de se materializar e que, ao ser compreendido como um processo, também possibilita a potência do movimento.

A pesquisa-intervenção é uma forma de pesquisa participativa, que representa um rompimento com perspectivas positivistas, ao passo que “aprofunda a ruptura com os enfoques tradicionais de pesquisa e amplia as bases teórico-metodológicas das pesquisas participativas, enquanto proposta de atuação transformadora da realidade sócio-política, já que propõe uma intervenção de ordem micropolítica na experiência social” (Rocha & Aguiar, 2003, p. 67).



Partindo dos pressupostos epistemológicos da pesquisa-intervenção de matriz institucionalista, apostamos na cartografia como uma orientação metodológica que reverte o sentido tradicional do método, isto é, ao invés de traçar um caminho para alcançar metas prefixadas (metá-hodos), aposta-se no caminho que, ao caminhar, estabelece suas metas (hodós-metá) (Passos & Barros, 2020). Assim, o encontro com os/as PDTs foi orientado pela prática da cartografia, que é um deslocamento na política da pesquisa, um convite a desbravar terrenos desconhecidos sem construir concepções anteriores, categorias prévias e com o corpo aberto para a afetação.

Dessa forma, para percorrer o caminho do campo de relação estabelecido com os PDTs, partimos da inseparabilidade entre conhecer e fazer, pesquisar e intervir, isto é, temos como pressuposto que toda pesquisa é intervenção (Passos & Barros, 2020). A pesquisa-intervenção de base cartográfica, portanto, nos possibilita afirmar um compromisso com a complexidade do campo de intervenção, em que pesquisadores e pesquisadoras fazem um pacto com a sensibilidade, pois ao adentrar um território como a escola, que é uma montagem cercada de discursos, práticas, tecnologias, fluxos e movimentos (Dussel, 2017), precisamos estar atentos e entregues ao que emerge.

A processualidade do encontro com a escola e com os/as docentes se coloca em dois movimentos: 1) Habitar a escola, acompanhando o cotidiano dos/as professores/as Diretores/as de Turma; 2) Entrevistas de manejo cartográfico com docentes e gestão escolar.

O momento inicial foi caracterizado por observações nas salas de aulas de Projeto de Vida, disciplina ministrada pelos Professores/as Diretores/as de Turma, e conversas informais, que também compuseram o habitar na escola, levando em consideração a necessidade de construir um comum com esses profissionais (Kastrup & Passos, 2016) e tornando possível as entrevistas posteriormente. Já para o segundo momento, utilizamos o manejo cartográfico da entrevista, tendo em vista que o *ethos* cartográfico desloca tanto a entrevistadora quanto o/a entrevistado/a, rompendo com a perspectiva representacionista e apostando na experiência e na intervenção, pois se debruça em conhecer os acontecimentos disruptivos, intervindo e produzindo mudanças nos instantes significativos da fala do entrevistado (Tedesco, Sade & Caliman, 2013).



De antemão, é importante situar o contexto em que a instituição escolar e os/as professores/as se inserem, a saber, uma escola pública de Ensino Médio no centro da cidade, que acolhe estudantes de múltiplos bairros da capital do Ceará, com condições socioeconômicas diversas e que possui uma formação voltada para a aprovação em vestibulares, principalmente o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio). A escola possui por volta de 1464 estudantes matriculados, sendo eles divididos em trinta e nove (39) turmas, treze (13) de primeiro ano, treze (13) de segundo ano e treze (13) de terceiro ano, além das turmas de EJA (Educação de Jovens e Adultos) no turno da noite. São sessenta e cinco (65) professores e professoras, sendo que, aproximadamente, vinte e seis (26) professores e professoras atuam como Professores/as Diretores/as de Turma, alguns deles atuando como DT de duas turmas. A gestão é composta por uma (01) diretora e três (03) coordenadores, sendo eles responsáveis por cada ano do Ensino Médio. Vale ressaltar que uma das coordenadoras também assume a função de coordenação dos DTs.

Foram realizadas entrevistas de orientação cartográfica com três Professores/as Diretores/as de Turma (uma mulher e dois homens) e a coordenadora responsável pelo Projeto Professor/a Diretor/a de Turma, que também é professora e já atuou como DT. As entrevistas duraram em média 50 minutos, foram gravadas e transcritas para posterior análise.

Os professores e a professora atuavam como diretores/as de duas turmas, sendo a primeira experiência como DT de um deles. Ao longo da discussão utilizaremos os seguintes pseudônimos para resguardar os participantes da pesquisa: Cristiane, Flávio e Fernando, para os/as professores/as e Carla para a coordenadora do projeto.

Cristiane é uma mulher de 30 anos, autodeclarada parda e professora de espanhol, do setor de Linguagens e Códigos. Foi professora da disciplina de Projeto de vida mais de uma vez, inclusive no período anterior à pandemia, em 2023 era DT de duas turmas do primeiro ano do Ensino Médio. Já Flávio é um homem de 34 anos, autodeclarado branco e professor de Português e Redação. Em 2023 teve a sua primeira experiência como Professor Diretor de Turma, acolhendo as turmas de segundo ano. Fernando, professor de filosofia, é um homem de 43 anos, autodeclarado branco, que acompanhava duas turmas, também, do segundo ano. Carla, coordenadora pedagógica



do segundo ano do EM e também coordenadora dos/as professores/as DTs é uma mulher de 42 anos, autodeclarada branca. Carla é formada em química e possui experiências anteriores como professora DT.

As entrevistas tinham como objetivo mapear as queixas dos/as professores/as no contexto de pós-pandemia, convocando esses profissionais a apresentar a experiência, mas também elaborá-la durante a narrativa.

Nesse sentido, destacamos que a concepção de queixa escolar que nos orienta segue uma crítica do processo de escolarização e de acolhimento tradicional das queixas escolares, isto é, que partem de uma abordagem individualizante, desconsiderando a complexidade das relações de ensino-aprendizagem, bem como dos problemas de escolarização (Souza, 2003). Em contraposição a isso, o foco deixa de ser “a criança ou o adolescente que apresenta o problema ou que causa o problema” e passa a ter uma dimensão mais institucional, e se debruçar sobre as práticas do dia a dia e a história escolar, que é justamente onde a discriminação, o preconceito e a atitude julgadora dominam, onde o fracasso escolar se produz (Patto, 2015).

Através da entrevista de orientação cartográfica, buscamos coletivamente, construir um espaço de retomada da experiência durante a pandemia e da experiência do cotidiano no pós-pandemia, mas também de experimentação do vivido, facultando novas formas de se dizer e de narrar. Para relatar seus desafios e as potencialidades de suas práticas como DTs, professores e professoras lançaram mão da fala e de suas expressividades corporais. Assim, tornou-se possível explorar os sentidos em torno dessa função de Professor/a Diretor/a de Turma, além de analisar, através dos relatos dos próprios professores/as, a implementação dessa Política Pública.

Vale ressaltar que a pesquisa de mestrado que dá subsídio a este artigo faz parte da pesquisa guarda-chuva “Escola, Promoção de saúde e Modos de subjetivação em tempos de pandemia”⁷ e foi construída em parceria com o Projeto de Extensão “É da nossa escola que falamos”, ao qual as pesquisadoras são vinculadas.

Isto posto, a seguir, analisaremos as entrevistas explorando três eixos de discussão: 1) a prática dos/as professores/as DTs no cotidiano escolar; 2) as questões

⁷ A pesquisa guarda-chuva foi financiada pelo CNPq, aprovada em março de 2023 e vigorando até fevereiro de 2026, e aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa com o parecer 4.729.878.



que a pandemia suscitou aos/às DTs; e 3) as queixas escolares no pós-pandemia e as práticas pedagógicas para lidar com essas queixas.

Resultados e Discussão

A prática dos PDT's no cotidiano escolar

Os/as PDTs desempenham diversas atividades e estas variam de acordo com o posicionamento do/a professor/a enquanto DT e a relação construída com a sala durante as aulas de Projeto de Vida. Durante as entrevistas, uma prática relatada consistia na escuta das demandas dos alunos e na utilização da conversa para estabelecer limites e acordos que seriam benéficos para a formação dos estudantes, criando, assim, uma relação de confiança e de segurança nesse meio escolar:

Na minha opinião, como DT, eu tento ir pela conversa, pelo diálogo e mostrar, em ações, o porquê eles deveriam fazer isso e o porquê que eles não deveriam, entendeu? [...] a gente também é muito isso, muito de apoio. De apoio às vezes emocional, de conduta e eles confiam muito na gente. É incrível! [...] às vezes eles dizem que são as nossas filhas, né? Chamam a gente de mãe, porque nós estamos sempre lidando com eles e, quando eles têm um problema, nós também estamos lidando, tentando resolver. [...] eu acho [que] sou muito da escuta ativa mesmo, sabe? De mostrar a eles o porquê, dar um sentido ao que eles precisam fazer, não só ditar regras, porque ditar regras eles já escutam em todo canto. (Cristiane).

As tentativas de seguir sequencialmente as aulas indicadas na apostila dedicada ao Projeto de Vida também foram relatadas. Porém, mesmo respeitando essa metodologia, os desafios foram encontrados, visto que as turmas possuem demandas que não necessariamente se alinham com o planejamento semanal e o manejo entre as duas temáticas, a da apostila e a dos/as estudantes, se transforma em um grande malabarismo.

Para além disso, é frequente que os/as Professores/as Diretores/as de Turma encontrem-se sozinhos na “linha de frente” das queixas escolares, visto que, ao serem responsáveis por uma turma, seja relacionado ao comportamento, rendimento,



relacionamento, família e o emocional dos/as alunos/as, os/as DTs realizam outras práticas que, além da docência, devem acolher, orientar, escutar, solucionar, planejar e inovar, possuindo tempo insuficiente para organizar suas práticas, realizar acompanhamentos individualizados e planejar as aulas da disciplina que ministram.

Fica claramente perceptível a ideia de que os principais fatores limitativos ao exercício da atividade dos Diretores de Turma são o tempo reduzido de que estes docentes dispõem, o excesso de burocracias com que são confrontados no exercício das suas tarefas, as dificuldades sentidas em contatar os encarregados de educação, o próprio perfil dos encarregados de educação, o contexto familiar no qual os alunos estão inseridos, o excesso de alunos por turmas e fatores de ordem social [...]. (Boavista & Sousa, 2013, p. 91).

Apesar de todas essas contribuições do Projeto Professor/a Diretor/a de Turma, não pode-se ignorar a sobrecarga de funções que é esperada desses/as docentes que, ao serem retratados como conselheiros e principal instrumento de comunicação entre escola-aluno/a-família, escutam diversas queixas de caráter pessoal, em sua grande maioria relacionadas aos problemas emocionais, econômicos ou familiares, não possuindo formação para lidar com esses problemas apresentados, os quais, frequentemente, são gatilhos de vivências pessoais dos/as próprios/as professores/as, tal como exposta no discurso do professor Flávio.

E aí quando você vem, você se depara com algumas situações que não são... vamos dizer assim... não são do seu... são cabíveis a você. Entende? Tipo, demandas que me tocam tanto como professor, quanto como pessoa que veio de uma situação de pobreza, que veio de uma situação de violência, mas que eu já não me vejo... eu me deparo com aquela situação, mas eu não consigo... vamos dizer assim... modificar, né? (Flávio).

Também, observa-se que a esses/as professores/as é atribuído a responsabilidade de solucionar questões que, muitas vezes, não podem ser resolvidas individualmente e que envolveria uma dimensão coletiva e institucional, fator que aumenta a pressão imposta sobre eles como é dito pelo professor Flávio:

Imagino que eu vou falar você é PDT da minha turma e eu que sou professor tal de Matemática, passei por uma situação muito ruim, né? De tal aluno na sua



turma, estou chegando pra você falando isso, então a minha fala e vem eu. Vem eu enquanto professor, vem eu enquanto Flávio e vem o que eu sofri tudo pra cima de mim. Então ainda tem essa demanda de um professor, vem os próprios alunos, vêm a coordenação, a direção, e você fica com a cabeça como? Como é que você tem que resolver isso? Basicamente, eu sinto essa pressão que você tem que resolver isso (Flávio).

Dessa forma, observa-se que, apesar do Projeto Professor/a Diretor/a de Turma direcionar um cuidado individual e atenção com cada turma, a quantidade de atribuições designadas aos/às Professores/as Diretores/as de Turma, a falta de auxílio e de formação associada aos conflitos interpessoais que atravessam a relação professor/a-aluno/a-família são fatores que influenciam na qualidade da aplicação do projeto e que, por vezes, produzem docentes adoecidos/as.

Como exposto anteriormente, a função de Professor/a Diretor/a de Turma se debruça a acompanhar as notas, a disciplina, a frequência e o aproveitamento escolar dos estudantes, entretanto, para além disso, os PDTs também são encarregados de trabalhar com as questões sociais e emocionais que atravessam o processo escolar. Nesse sentido, destaca-se a demanda por desenvolver as competências socioemocionais de seus alunos, considerando habilidades como: iniciativa social; autoconfiança; entusiasmo; tolerância à frustração; assertividade; tolerância ao estresse; empatia; respeito; foco; interesse artístico; responsabilidade; organização; curiosidade para aprender; persistência e determinação (Oliveira, 2019).

No cotidiano escolar da contemporaneidade, as competências socioemocionais tomaram centralidade no que se refere ao acolhimento das singularidades dos estudantes e na tentativa de incorporar à prática pedagógica as questões que ultrapassam o campo conteudista. De acordo com Oliveira (2019):

Tem-se ainda as competências socioemocionais como elemento promotor de resolução de outras questões enfrentadas no dia a dia da escola, como por exemplo, depressão, bullying, comportamento antissocial e insatisfação na vida, trazendo como saldo positivo a existência de uma escola que olha para o estudante de maneira integral, considerando suas diversas dimensões e a



importância de cada uma no alcance do sucesso escolar desse jovem (Oliveira, 2019, p.18).

Nesse caso, o/a Professor/a Diretor/a de Turma se torna responsável por intervir em uma amplitude de situações conflituosas entre os estudantes, sendo chamado a solucionar, inclusive, reclamações referentes à turma apresentadas por outros docentes. Desde questões relacionadas às notas e ao desengajamento e desinteresse pelas matérias e pela aula, até mesmo problemáticas tais como a agressividade, desentendimentos amorosos, episódios depressivos e ansiosos dos estudantes e dinâmicas familiares conflituosas. Ademais, a disciplina Projeto de Vida trabalha as questões de cunho social e emocional, objetivando o desenvolvimento de competências consideradas importantes para a vida adulta, sobretudo em função do mercado de trabalho e da vida em sociedade.

Com esse maior tempo de convivência e de discussão de temáticas que fogem do conteúdo típico do currículo escolar, valorizam-se as vivências pessoais, possibilitando espaço de debate entre os/as professores/as e alunos/as. Ressalta-se a criação de vínculo entre docente e turma que vão além dinâmica professor/a-classe, envolvendo afetos, levando em consideração que uma das principais características do PPDT é a ênfase na construção de um laço entre professores/as e alunos/as através da valorização das emoções e dos sentimentos dos/as estudantes (Morais, 2024).

Essa relação criada entre o PDT e a turma acaba por incutir ao/a professor/a, para além de todas essas responsabilidades encubidas aos/às Professores/as Diretores/as de Turma, a função de escuta dessas queixas que possuem causas diversas, originadas, muitas vezes, para além dos muros da escola, trazendo assuntos com causas multideterminadas e perpassados por diversos fatores estruturais da sociedade. Dessa forma, muitas vezes, os/as discentes encontram no/a PDT não apenas um apoio acadêmico, mas um suporte para questões emocionais diversas, possibilitando a partilha de suas vivências com esse professor ou professora que virou referência. Podemos destacar a potência da escuta no meio institucional educacional, como atestado por Ribeiro e Skliar (2020, p.18): "a escuta como tentativa de enxergar o outro e sua voz, sempre grávida de histórias e de sabedoria, de sair um pouco de si para receber e deixar-se banhar pela palavra alheia, as ressonâncias de sua experiência e vivências". Por outro



lado, para que esta potência ser efetivada, faz-se necessário um amparo institucional e formativo aos PDTs.

Com essa atenção e suporte contínuo de um/a professor/a para uma turma, assim como um cuidado pessoal para cada indivíduo, observa-se transformações em relação ao rendimento escolar da classe ao decorrer do ano e a melhora da dinâmica dos relacionamentos entre os estudantes e a comunicação destes com a escola. Assim, atesta-se a importância da implementação do Projeto Diretor de Turma nas escolas públicas do Ceará como forma de realizar um acompanhamento completo da condição escolar de cada estudante (Domingos, 2021).

Para atender essas demandas apresentadas pelos alunos, faz-se necessário haver um conhecimento mínimo e interdisciplinar dos fatores que originam as queixas, pensando nelas para além de relações mecanicistas de causa e efeito, considerando a influência da estrutura social que é refletida nas instituições acadêmicas e a escola como esse local de ambivalência (Ribeiro; Skliar, 2020), esta que possui tanto função disciplinadora quanto potenciadora das diversidades.

A prática docente é perpassada de dilemas, desde as questões relacionadas à precarização e as altas jornadas de trabalho, o aumento das atribuições e a baixa remuneração, até mesmo as alterações impostas pelas mudanças sociais, transformando a escola e a experiência docente em um campo marcado pela disputa, competitividade, ranqueamentos e demandas por flexibilidade (Gomes & Brito, 2006). No caso dos/as Professores/as Diretores/as de Turma, fica evidente a ampliação e complexificação dessas problemáticas, pois a sensação de insegurança, desamparo e sobrecarga são frequentemente enunciadas por esses profissionais.

Frente ao exposto, destaca-se que esses desafios foram agravados no período da pandemia e do pós-pandemia, em vista das especificidades das práticas desses/as profissionais nesse momento da história marcado por uma ruptura e drásticas modificações na educação que serão exploradas a seguir.

A prática de Professores/as Diretores/as de Turma durante a pandemia: reconhecimento e desafios



Com a pandemia e, conseqüentemente, o distanciamento social, a criação de vínculos entre os estudantes e o/a professor/a foi gravemente afetada, precisando de um remanejamento das formas de se relacionar e de escutar, já que a comunicação passou a ser mediada pelas tecnologias digitais, isto é, sem a presencialidade. Junto a essa nova demanda, houve a intensificação de desafios já presentes antes da pandemia, mas que ultrapassavam as condições de intervenção dos/as docentes no contexto das escolas públicas, isto é, as questões de ordem socioeconômica.

No período pandêmico, como nos aponta Miranda et al (2021), foram escancaradas as diferenças nos cotidianos de professores/as, estudantes, gestores escolares e das famílias, especialmente no que se refere às condições socioeconômicas. Ainda de acordo com esses autores, destacam-se as “discrepantes condições de uso e de alcance das tecnologias nos diferentes segmentos da população, quando os critérios econômicos e territoriais, por exemplo, determinam o acesso à internet e aos sistemas/plataformas de ensino que possam subsidiar condições de aprendizagem.” (Miranda et al, 2021, p. 118), o que coaduna com a afirmação feita por Cristiane, que relatou a impossibilidade de seus alunos acessarem a internet, mas além disso, ela relatou que seus alunos não possuíam condições básicas, pois os auxílios não eram suficientes para comprar gás e alimento, o que, por vezes, demandou um movimento da diretora e dos/as professores/as para intervir economicamente.

A fala dessa professora escancara a dimensão de insegurança e vulnerabilidade que atravessa grande parte da população brasileira e, especificamente, os estudantes que chegam até as escolas públicas. Não à toa que, no discurso dos/as professores/as entrevistados/as, a pandemia foi um marco que revelou o perfil da clientela escolar, as dinâmicas familiares, as vulnerabilidades e responsabilidades assumidas pelos/as jovens.

No período pandêmico, as queixas relacionadas aos alunos foram modificadas em vista dos efeitos de problemáticas tais como o distanciamento social, o aumento no uso de telas e redes sociais, além da constante sensação de medo e da impossibilidade do luto, associado ao aumento da vulnerabilidade social. Dessa forma, as questões que os/as estudantes endereçavam aos/às professores/as foram modificadas, adquirindo um caráter, além de disciplinar, emocional. Também houve a perda desse local de



socialização e de suporte que é a escola, segundo Dayrell (2007), o território escolar se caracteriza como um ambiente onde os jovens atendem às suas necessidades de comunicação, de solidariedade, de autonomia e de identidade. Porém, é também dentro desse ambiente que ocorre a criação de competição e conflito entre diferentes grupos e, com o distanciamento social e a fragilização das ligações, houve a intensificação do sentimento de solidão, de desamparo e da falta de pertencimento, emoções acentuadas também com a morte de familiares e a perda desse apoio em casa.

[..] porque na pandemia ele [referindo-se a um aluno] ficou muito sozinho e mexeu muito com ele. [...] porque na pandemia ele começou a se cortar. Porque na pandemia eu perdi o meu avô e a minha avó. Então, as perdas também na pandemia foram cruéis. [...] Eles não estão bem, também porque a pandemia afetou, eles perderam também familiares, eles também se estressaram. A ansiedade veio na pandemia, que você fica dentro de casa trancado, né, a possibilidade de pegar uma doença que é fatal. Então, e essa questão, ela se estendeu para o pós-pandemia. Alguns [alunos] até hoje tomam medicação, entendeu? Então fica bem difícil (Carla).

O excerto acima, fala de uma Coordenadora do PPDT, que atuou como DT durante a pandemia, demonstra as alterações nas práticas dos/as Professores/as Diretores/as de Turma. Assim, as consequências advindas da pandemia não foram elaboradas e discutidas, o que demandou uma reação rápida e intuitiva por parte da comunidade escolar ao receber as queixas escolares. Os professores e as professoras afirmam o desafio de engajar as turmas durante as aulas online, situação que foi descrita pela coordenadora Carla ao afirmar:

Era a turma que tinha a melhor aprovação. Da escola. Eles eram engajados. Porque a gente era presente com relação às atividades.... Por exemplo, a aula chamava cidadania. Eles assistiam a aula. Eles escutavam a aula. Eles participavam da aula. Entendeu? E na inscrição pro ENEM. Aí a gente tinha. A gente tinha que inscrever 100% dos alunos. inscrever 100% da turma no ENEM. No final do ano. Isso na pandemia foi difícil você conseguir um engajamento desse né. E a gente conseguiu. E foi celebrado (Carla).



Nesse contexto de extrema adversidade, a prática dos PDTs em meio ao distanciamento social foi essencial para evitar que os estudantes se sentissem completamente desamparados, utilizando-se de diversos métodos para auxiliar os estudantes conforme podiam. A professora Cristiane também ressaltou a importância da utilização da escuta ativa e de conhecer seus alunos e alunas como forma de auxiliar eles em suas questões. Diante disso, escancarou-se a importância de uma política educacional que estivesse atenta às singularidades dos/as estudantes, bem como as especificidades no processo de aprendizagem e de desenvolvimento dos/as jovens, que estão intimamente relacionadas às condições socioeconômicas, emocionais, familiares, territoriais, etc.

Assim, em meio às buscas e escutas ativas e a criação de vínculo com os alunos, o PDT teve um papel essencial para evitar um número maior de evasão escolar. Segundo Domingos (2021), o Professor Diretor de Turma, ao desenvolver ações que melhorem o aproveitamento das aprendizagens, como busca ativa e acompanhamento dos estudantes na forma de webconferências, cria possibilidades de permanência e aprendizagem.

A prática do/a Professor/a Diretor/a de Turma teve que se adaptar às novas demandas, principalmente em vista do contexto pós-pandemia, pois houve uma intensificação de queixas que já estavam presentes antes, mas que, em contexto de pandemia, vestiram novas roupagens e que são cada vez mais urgentes. Assim, as políticas públicas educacionais e instâncias superiores que regulamentam essas instituições escolares devem intensificar os auxílios às escolas e a formação dos funcionários para que possam solucionar essas problemáticas, pois a pandemia da Covid-19 e o retorno presencial escancarou a demanda por amparo das escolas.

A pandemia não apenas atestou o que já era recorrente nas instituições escolares, mas intensificou os problemas. Como afirma Gomes e Brito (2006), profissionais docentes no século XXI possuem uma prática circunscrita em um contexto de esgotamento, contribuindo para o aumento de casos de adoecimento e afastamento do trabalho. Com a pandemia e o tempo insuficiente de planejamento, a falta de formação - no caso do PDTs -, a sobrecarga e o aumento do adoecimento mental dos alunos por



fatores internos e externos à escola, nos deparamos com uma instituição escolar inflamada e adoecida.

Queixas escolares e práticas pedagógicas no pós-pandemia

O Projeto Professor/a Diretor/a de Turma (PPDT) precisou intensificar suas atividades relacionadas às questões sociais e emocionais, as quais, mesmo sendo abordadas desde o início do projeto, foram evidenciadas de forma urgente após o retorno presencial. A fragilidade emocional e social dos/as estudantes e a necessidade de adaptar as práticas para o tamanho da demanda apareceram como prioridade nesse momento. Durante as entrevistas, a coordenadora Carla relatou que o momento pós-pandêmico foi potencializador para a iniciativa do PPDT, culminando em um novo olhar de necessidade sobre o/a Professor/a Diretor/a de Turma (PDT). Assim, o projeto que já possuía mais de 10 anos foi reafirmado e recebeu esforços da escola para sua institucionalização em todas as turmas do ensino médio.

Pós-pandemia, que verificaram que a presença do PDT ali foi essencial pra manter o aluno na escola, pra segurar as questões sócio... socioemocionais, aí se institucionalizou o projeto em todas as séries. Porque antes estava meio que apagado. né? Já tinha 10 anos de projeto, mas estava aquela coisa, né? (Carla).

Assim, o acúmulo de tarefas e a intensificação de demandas aos PDTs trouxe, também, um lugar de visibilidade e reconhecimento da importância do projeto. Esse movimento gerou a ampliação do projeto dentro da escola locus da presente pesquisa.

As consequências do período pandêmico são ainda parcialmente desconhecidas, pois só vão se tornando visíveis com o passar do tempo, todavia, ainda durante o período de isolamento, era possível perceber os impactos do distanciamento social, do medo do vírus, da má gestão da pandemia por parte do governo federal, dentre outros. Em uma pesquisa promovida pelo Unicef (2022) com mais de 7000 adolescentes apontou que 35% se disseram ansiosos; 11% preocupados consigo mesmo; 9% indiferentes; e 8% deprimidos. Apenas 14% afirmaram se considerar felizes mesmo após o retorno à presencialidade nas escolas. Percebemos, portanto, o quanto a pandemia impactou na saúde mental da população, produzindo consequências nos aspectos psicossociais e



desafiando a os sujeitos a encontrar estratégias para amortecer o impacto dessa experiência, que perdura, em parte, mesmo após o retorno presencial (Lima et al, 2020).

Essa realidade é explicitada através do discurso dos/das professores/as, pois escancaram a multiplicidade de queixas que lhes são endereçadas, que, em sua maioria, extrapolam a dimensão pedagógica, o que intensifica as responsabilidades desses profissionais. Soma-se, também, o fato de que os/as professores/as, muitas vezes, não se sentem preparados para atender a essas demandas:

Aí eles falam sobre as competências socioemocionais, enfim... e você recebe essa bagagem, mas sem preparo, né?! Porque as escolas, o meio acadêmico também não prepara para que a gente seja uma professora de Projeto de Vida, uma Professora Diretora de Turma, isso não acontece. É uma questão de vivência, de você ter vivências ao longo da sua vida e você tentar trazer, você buscar leitura, buscar artigos, buscar vídeos, buscar até alguém que você conheça que seja da área a psicologia, pra você poder ter algum direcionamento, porque você vai lidar com várias pessoas, adolescentes que são diversos, cada um tem um universo, costume dizer isso, são diferentes, são ímpares e você tem que saber lidar, porque eles também vivem o conjunto e você tem que saber lidar com as individualidades e também com o conjunto, né? Então, no começo, eu fiquei muito nervosa, porque eu não gosto de adentrar em algo que eu não tenha experiência, né? porque eu não saiba para onde ir. E, na época, nem livro tinha. O livro chegou ano passado (Cristina).

Essa aproximação com o manejo emocional se materializa nos relatos, principalmente quando os/as professores/as e a coordenadora falam sobre a mudança do perfil dos estudantes e das queixas após o retorno presencial. Sobre o pós-pandemia, Carla enuncia que em “[...] relação aos estudantes, os meninos, eles estão muito vulneráveis. Eles estão muito sensíveis. Eles estão muito intolerantes às frustrações. Eles não conseguem mais tolerar uma frustraçõzinha sequer”. Todavia, esses comportamentos não são algo repentino, eles apenas representam amplificações de situações já vivenciadas no cotidiano escolar antes da pandemia, o que fica evidenciado na fala de Cristina:



E eram os mesmos problemas que eu vejo hoje, só que hoje há um agravante em relação a ansiedade. Muitos alunos... muitos alunos com ansiedade, com depressão, sabe? As mães ligam e dizem “meu filho não vai porque... depressão”. Aí às vezes manda atestado. E está um negócio que a gente se surpreende. Antes da pandemia tinham uns casos que a gente sabia que eram casos isolados. Hoje é uma quantidade absurda de meninos com transtorno, né? (Cristina).

Além disso, o cenário brasileiro pós-pandemia é marcado pelo aumento do uso de medicações e, associado a isso, o aumento nos casos de automedicação (Melo et al, 2021). De acordo com Garcia et al (2022), uma série de autores teorizam sobre uma suposta “quarta onda”, que se refere ao aumento dos casos de doenças e distúrbios psicológicos, todavia, de acordo com os autores supracitados, grande parte desses distúrbios são lidos a partir de um paradigma biomédico e individualizante, que se mantém omissos aos efeitos psicossociais da pandemia nos sujeitos (Garcia et al, 2022).

Em vista disso, constatamos que as demandas endereçadas a esses profissionais ultrapassam as práticas tradicionais atribuídas a grande parte dos/as professores/as, exigindo uma formação específica para lidar com essas queixas, sejam elas do âmbito pedagógico ou psicossocial.

Para além desses pontos, outras problemáticas foram relatadas, entre elas um descontentamento em relação ao processo de escolha dos PDT's - realizado por meio da lotação das vagas - que resulta na alocação de professores/as como Diretores/as de Turma em escolas que possuem pouquíssimas horas de trabalho semanais. Outros relatos denunciam a constante desautorização do/a professor/a em sala de aula, relatando situações de desrespeito e de assédio. Outro ponto destacado por esses profissionais é o tempo reduzido na carga horária semanal para dedicarem aos planejamentos, que se mostra insuficiente para desenvolver novas atividades.

Destaca-se, também, a ausência de formação para a atuação desses profissionais como um desafio para a eficácia dessa política educacional, associado o excesso de demandas do projeto, a participação mínima da família, as questões burocráticas e a carga horária reduzida (Bandeira, 2023). No cenário relatado pelos/as professores/as, o PDT assume um papel, por vezes, triplo em sua atuação, quando é visto como professor/a, como psicólogo e como responsável - quase paternal - da turma. Entretanto,



a formação universitária não prepara para essa demanda gigantesca que o DT recebe ao assumir o cargo.

Diante disso, existe um entrelaçamento entre a sobrecarga de trabalho comum a todos/as os/as docentes da instituição e a sobrecarga de trabalho referente ao projeto ocasionada pelas questões apresentadas anteriormente, isto é, a intensificação do trabalho de PDT pós-pandemia e o aumento das demandas de ordem socioemocional.

No contexto da escola em questão, um conjunto de práticas, tanto individuais quanto coletivas, são realizadas com a intenção de alcançar o potencial do projeto, ainda que situações adversas transpassem esse caminho. Esses esforços individuais e coletivos são essenciais nesse contexto pós-pandêmico, no qual o elo docente-discente é indispensável para o manejo das questões socioemocionais que permeiam o ambiente escolar.

Considerações finais

A pandemia da Covid-19 foi um marco na história da educação, desestabilizando certezas e modificando radicalmente práticas existentes há décadas. No contexto educacional público brasileiro, que é marcado por uma abissal desigualdade social que incide diretamente no acesso e na permanência de estudantes nas instituições escolares, a pandemia escancarou as discrepantes condições sociais de grande parte da população brasileira.

Como exposto ao longo do artigo, a evasão e o abandono escolar são uma realidade no cotidiano escolar, especialmente na temporalidade que abrange tanto a pandemia quanto o pós-pandemia, e, conseqüentemente, uma preocupação no contexto das políticas públicas educacionais, que visam atenuar as desigualdades de escolarização e garantir o direito a uma educação de qualidade. Em vista disso, o Projeto Professor/a Diretor/a de Turma representa uma tentativa de construir uma escola que potencialize os afetos e os vínculos tanto quanto o conhecimento e a aprendizagem, levando em consideração as questões pedagógicas, emocionais, sociais, econômicas, políticas e subjetivas do processo de escolarização.

E, de fato, os vínculos entre professor/a-aluno/a-família são reforçados a partir dessa proposta, possibilitando uma aproximação da escola com a realidade do seu



público, reconhecendo suas condições - e falta delas - para acessar a escola. A pandemia, inclusive, viabilizou a compreensão da importância desse estreitamento de vínculos, dando maior relevância aos/às PDTs que atuaram de forma significativa na busca ativa dos estudantes, auxiliando na permanência destes no ensino remoto.

Com efeito, houve diversas interpelação nas práticas dos/as professores/as Diretores/as de Turma com a ocorrência da pandemia, alterando substancialmente no cotidiano desses docentes e na sua atuação frente às demandas dos alunos na pós-pandemia, realizando alterações nas formas de atuação frente aos desafios desses docentes.

Porém, em paralelo às potencialidades desse projeto, também destacamos a intensificação das queixas escolares durante e após a pandemia, assim como o aumento de problemas relacionados à saúde mental dos/as alunos/as e professores/as devido ao estado de incertezas referente ao futuro causados durante o distanciamento social, assim como o aumento do uso do celular como ferramenta de fuga e de controle dos estudantes frente a realidade social de cada um.

Além disso, ressalta-se a sobrecarga de responsabilidades dos PDTs que, além de atuar na transmissão dos conhecimentos, também são convocados a ouvir e intervir em situações que ultrapassam as suas atribuições como professor/a. Em vista disso, é importante pontuar a necessidade de formação para esses/as professores/as, sobretudo em contexto pós-pandêmico, levando em consideração as novas configurações que esse projeto propõe à prática docente. Torna-se perceptível a sobrecarga vivenciada pelos/as professores/as que ocupam essa função no contexto da escola pública brasileira, em que a função de PDT representa uma intensificação da precarização do trabalho docente. Os/as docentes afirmam vivenciar a sobrecarga de trabalho, mas também uma sobrecarga psíquica, levando em consideração as múltiplas demandas endereçadas pelos/as alunos/as e pela gestão - seja ela a da própria escola ou das instâncias superiores da Secretaria de Educação do Ceará (SEDUC) -. Por ser uma escola com altos índices de aprovações em vestibulares e com um rendimento acima do padrão nas escolas estaduais da capital cearense, a instituição e, especificamente, os/as professores/as vivenciam cobranças diárias como professores das matérias regulares e ainda precisam dar conta das demandas do projeto PDT.



Contudo, ressaltamos que a experiência da prática do PDT é singular e múltipla, variando no encontro docente e turma, produzindo, assim, diversos fazeres diferentes, mesmo dentro de uma única escola. A experiência heterogênea poderia ser vivenciada de forma mais coletiva, com trocas entre pares que passam por situações de queixas similares. Para além dessa multiplicidade, essas vivências são interseccionais a questões de gênero, raça, classe, sexualidade e idade, implicando em uma vivência única para cada um/uma que assume a posição de Professor/a Diretor/a de Turma, o que escancara tanto a potência do projeto quanto os dilemas enfrentados na implementação dessa política educacional. Para tal, faz-se necessário o apoio institucional em diversos níveis para aprimorar a política pública, promovendo encontros, fóruns de discussão e formação permanente com os/as PDTs.

Referências

- Abandono no ensino médio brasileiro entre 2019 e 2021: A desigualdade que afeta especialmente adolescentes negros e negras e pobres. (2023). *Instituto de Estudos Socioeconômicos (INESC)*.
- Acesso à Internet e à Televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal 2021. (2022) *IBGE*, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua.
- Aguiar, K. & Rocha, M. (2007) Micropolítica e o exercício da pesquisa-intervenção: referenciais e dispositivos em análise. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 27(4), 648–663. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932007000400007>
- Bandeira, A. S. (2023). Análise do Projeto Professor Diretor de turma: um estudo a partir da abordagem do ciclo de políticas. *Revista Pesquisa e Debate em Educação*, v. 13, pp. 1-15. <https://doi.org/10.34019/2237-9444.2023.v13.33450>
- Barbosa, A. (2021) *Projeto Professor Diretor de Turma na escola pública: desafios e funcionalidades*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Ceará] Repositório Institucional da Universidade Federal do Ceará. <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/57074>
- Boavista, C. & Sousa, Ó. (2013) O Diretor de Turma: perfil e competências. *Revista Lusófona de Educação*, 23, 77-93. <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rieducacao/article/view/3355>
- Chamada Pública Para Adesão ao Projeto Diretor de Turma. (2010) *Secretaria da Educação do Estado do Ceará*. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2010/01/diretordeturma.pdf>



- Costa, G. & Lima, D. (2018) Os impactos do Projeto Professor Diretor de Turma na gestão de sala de aula: um estudo de caso na EEEP Monsenhor Odorico de Andrade, em Tauá (CE). *Revista Docentes*. 2(4). <https://revistadocentes.seduc.ce.gov.br/revistadocentes/article/view/81>
- Dayrell, J. (2007) A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educação & Sociedade*, 28, 1105-1128. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300022>
- Deleuze, G. Post-scriptum sobre as sociedades de controle (1990). In: Deleuze, G. (1992) *Conversações (1972-1990)*. Editora 34, 219-226.
- Dias, R. (2011) (2011) *Deslocamentos na formação de professores: Aprendizagem de adultos, experiência e políticas cognitivas*. Lamparina.
- Domingos, D. R. (2021) Projetos de Vida que se constroem: a atuação do Professor Diretor De Turma no contexto remoto na EEEP Monsenhor Expedito da Silveira de Sousa. *Seminário doCEntes*. <https://www.ced.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/82/2021/02/217-Anexo-05802232307.pdf>
- Dussel, I. (2017) A precariedade da escola. In Larrosa, J. (Orgs) *Elogio da escola*. Autêntica.
- Escolas Públicas No Ceará Apresentam Redução Histórica Na Taxa de Abandono Escolar. (2018) *Secretaria de Educação do Estado do Ceará*. Disponível em: www.seduc.ce.gov.br/2018/04/03/escolas-publicas-no-ceara-apresentam-reducao-historica-na-taxa-de-abandono-escolar/
- Everton, M. S. B. (2019) *Uma década do Projeto Professor Diretor de Turma no Ceará: Uma investigação avaliativa das suas contribuições no enfrentamento do desengajamento escolar no ensino médio*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Ceará]. Repositório Institucional da UFC. <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/50940>
- Foucault, M. (2008) *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Tradução de Raquel Ramalhete, Vozes, 35 ed.
- Gadelha, S. (2016) *Biopolítica, governamentalidade e educação: Introdução e conexões, a partir de Michel Foucault*. Autêntica.
- Garcia, M. R. V., Amorim, S. C. de, Rodrigues, G. V., & Mendonça, L. H. F. (2022). Contrarreforma psiquiátrica brasileira e medicalização do sofrimento mental na pandemia de Covid-19. *Revista Em Pauta: Teoria Social E Realidade contemporânea*, 20(49). <https://doi.org/10.12957/rep.2022.63525>
- Gomes, L. & Brito, J. (2006) Desafios e possibilidades ao trabalho docente e à sua relação com a saúde. *Estudos e pesquisas em psicologia*, 6(1), p. 49-62.



https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1808-42812006000100005

Kastrup, V. & Passos, E. (2017) Cartografar é traçar um plano comum. In Passos, E., Kastrup, V. & Tedesco, S. *Pistas do método da cartografia: a experiência da pesquisa e o plano comum*. Editora Sulina. 15-41.

Kohan, W. O.. (2020). Tempos da escola em tempo de pandemia e necropolítica. *Práxis Educativa*, 15, 1–9. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.16212.067>

Laval, C. (2019) *A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*. Boitempo.

Lima, V. B. de, Pereira, M. Z. da C., & Sá, V. I. M. de. (2019). O Professor Diretor de Turma entre Portugal e o Brasil: do contexto de influência ao contexto da prática. *Revista Brasileira De Política E Administração Da Educação*, 35(2), 515. <https://doi.org/10.21573/vol35n22019.91461>

Lima, S. O., Silva, M. A., Santos, M. L. D., Moura, A. M. M., Sales, L. G. D., Menezes, L. H. S. de, Nascimento, G. H. B., Oliveira, C. C. da C., Reis, F. P., & Jesus, C. V. F. de. (2020). Impactos no comportamento e na saúde mental de grupos vulneráveis em época de enfrentamento da infecção COVID-19: revisão narrativa. *Revista Eletrônica Acervo Saúde*, (46), e4006. <https://doi.org/10.25248/reas.e4006.2020>

Martins, A. C., Damasceno, R. S., Sousa, M. A., Ripardo, M. V., Albuquerque, L. V., & Melo, M. A. (2021). A experiência de professores no ensino remoto: dilemas, saúde mental e contextos de trabalho na pandemia. *Expressa Extensão*, 26(2), 154-160. <https://doi.org/10.15210/ee.v26i2.20468>

Melo, J. R. R., Duarte, E. C., Moraes, M. V., Fleck, K., & Arrais, P. S. D.. (2021). Automedicação e uso indiscriminado de medicamentos durante a pandemia da COVID-19. *Cadernos De Saúde Pública*, 37(4), e00053221. <https://doi.org/10.1590/0102-311X00053221>

Miranda, L. L., Lavor Filho, T. L., Sousa Filho, J. A., Gonçalves, L. T., Xavier, M. P., Miranda, L. M., Soares, M. R. & Barros, E. E. (2024) Articulações entre saúde e educação através do Projeto Professor Diretor de Turma: confabulações de uma Pesquisa-Intervenção com jovens secundaristas. In Lemos, F. C. S., Galindo, D., Bicalho, P. P., Lima, A. F., Barros, J. P., Moraes Júnior, M. R., Aquime, R. H. & Tundis, A. Orgs. (2024) *Pesquisa-Intervenção: processos de subjetivação, saber e poder*. Editora CRV.

Miranda, L. L., Lavor Filho, T. L., Souza Filho, J. A., Gonçalves, L. T., Soares, M. R., Mourão, L., Silva, P. F., Barros, A. M. C. & Pereira, L. C. H. (2021) Educação em tempos de COVID-19: as (im) permanências do uso de tecnologias nas escolas. *Revista de Psicologia da Unesp*, 20(1), 99-144. <https://doi.org/10.5935/1984-9044.20210005>



- Mota, B. (2021) *Busca ativa: diretores de turma apostam no atendimento individualizado aos alunos*. Secretaria de Educação do Estado do Ceará. Disponível em: <https://www.ceara.gov.br/2021/05/26/busca-ativa-diretores-de-turma-apostam-no-atendimento-individualizado-aos-alunos/>
- Oliveira, M. E. (2019) Os desafios da implementação das competências socioemocionais na sala de aula. In: *VI Congresso Nacional de Educação*. https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABALHO_EV12_7_MD1_SA18_ID2500_01102019210652.pdf
- Passos, E. & Barros, R. (2020) A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In Passos, E., Kastrup, V. & Escóssia, L.. *Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Editora Sulina.
- Patto, M. H. S. (2015) *A Produção do Fracasso Escolar: Histórias de submissão e rebeldia*. Intermeios, 4ª ed.
- Ribeiro, T. & Skliar, C. (2020) Escolas, pandemia e conversação: notas sobre uma educação inútil. *Série-Estudos*, 25(55), 13-30. <https://doi.org/10.20435/serie-estudos.v0i0.1484>
- Rocha, M. L. & Aguiar, K. F. (2003) Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 23(4), 64–73. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932003000400010>
- Santos, E. & Tenente, L. (22 de fev. 2024) *Quase 9 milhões de brasileiros de 18 a 29 anos não concluíram a escola, apontam dados divulgados pelo MEC*. G1. <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2024/02/22/censo-escolar-2023.ghtml>
- Sampaio, G. T. C., & de Oliveira, R. L. P. (2015). Dimensões da desigualdade educacional no Brasil. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 31(3), 511-530. <https://doi.org/10.21573/vol31n32015.60121>
- Silva Filho, R. B., & de Lima Araújo, R. M. (2017). Evasão e abandono escolar na educação básica no Brasil: fatores, causas e possíveis consequências. *Educação por escrito*, 8(1), 35-48. <https://doi.org/10.15448/2179-8435.2017.1.24527>
- Sousa, M. P. R. de. *Problemas de aprendizagem ou problemas na escolarização*. Anais: Educar, mudar e desenvolver: perspectivas da psicologia escolar/educacional. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.
- Tedesco, S. H., Sade, C., & Caliman, L. V. (2013). A entrevista na pesquisa cartográfica: a experiência do dizer. *Fractal: revista de Psicologia*, 25(2), 299-322. <https://doi.org/10.1590/S1984-02922013000200006>
- Vasconcellos, C. D. S. (2014). *Desafio da Qualidade da Educação: Gestão da sala de aula*. Libertad.



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPE/UFAM/CNPq
ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)



Veronese, L. A. & Machado, A. M. (2022) O pensamento Institucionalista e a Psicologia Escolar: desassossegando as lógicas do cotidiano. *Psicologia Escolar e Educacional*, 26, 1-8. <https://doi.org/10.1590/2175-35392022225808>

Recebido: 12.12.2024
01.01.2025

Aprovado: 20.12.2024

Publicado:

Autoras

Marília Albuquerque de Sousa

Mestranda em Psicologia no Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal do Ceará – UFC. E-mail: mariliaadesousa@hotmail.com | ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3625-5000>

Maria Beatriz Gonçalves Leite

Graduanda do curso de Psicologia da Universidade Federal do Ceará – UFC. E-mail: mariabeatrizgleite@gmail.com | ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-2300-0525>

Gabriela Fraga de Paula

Graduanda do curso de Psicologia da Universidade Federal do Ceará – UFC. E-mail: gabrielafraga@alu.ufc.br | ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-7635-6769>

Alanna Maria da Silva Sousa

Graduanda do curso de Psicologia da Universidade Federal do Ceará – UFC. E-mail: alannamariadss@alu.ufc.br | ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-1327-4887>

Luciana Lobo Miranda

Professora Titular do curso de Psicologia e do Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal do Ceará – UFC. E-mail: luciana.miranda@ufc.br | ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7838-8098>