

PROFESSOR DIRETOR DE TURMA: PRECARIZAÇÃO E INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NO CEARÁ

Brendo Dutra Barbosa¹

Adéle Cristina Braga Araújo²

Maria Madalena da Silva³

RESUMO

O presente artigo analisa o Programa Professor Diretor de Turma, implementado na rede pública estadual do Ceará, à luz do materialismo histórico-dialético. A pesquisa tem como objetivo compreender os efeitos desse projeto na precarização e intensificação do trabalho docente. Os dados revelam que, embora o programa se apresente como proposta de acompanhamento pedagógico e valorização da função docente, na prática promove a sobrecarga de tarefas, a responsabilização individual e o esvaziamento da atividade pedagógica. A análise evidencia que o programa insere-se na lógica neoliberal de gestão da educação, subordinando a escola e os professores às exigências do capital. Considerando os estudos de Tonet (2014), defende-se que não há possibilidade de superação desses limites sem a ruptura com a ordem capitalista que estrutura tais políticas. Conclui-se afirmando a urgência de práticas pedagógicas que articulem a docência à luta por emancipação humana e à construção de uma nova sociabilidade.

PALAVRAS-CHAVE: Trabalho docente. Precarização. Professor Diretor de Turma.

HOMEROOM TEACHER: PRECARIZATION AND INTENSIFICATION OF TEACHING WORK IN CEARÁ

ABSTRACT

This article analyses the Teacher Class Director Programme, implemented in the Ceará state public school system, in the light of historical-dialectical materialism. The research aims to understand the effects of this project on the precariousness and intensification of teaching work. The data reveals that, although the programme presents itself as a proposal for pedagogical support and valuing the teaching function, in practice it promotes task overload, individual responsibility and the emptying of pedagogical activity. The analysis shows that the programme is part of the neoliberal logic of education management, subordinating schools and teachers to the demands of capital. Taking Tonet's (2014) studies into account, it is argued that there is no possibility of overcoming these limits without breaking with the capitalist order that structures such policies. It concludes by affirming the urgency of pedagogical practices

¹ Licenciado em Física pelo Instituto Federal do Ceará (IFCE). Professor vinculado à Secretaria da Educação do Estado do Ceará (Seduc). *E-mail:* dutrabrendodutra@gmail.com.

² Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), campus de Horizonte. *E-mail:* adele.araujo@ifce.com.br.

³ Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista (Unesp). Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), campus de Horizonte. *E-mail:* mariamadalen@ifce.edu.br.

that link teaching to the struggle for human emancipation and the construction of a new sociability.

KEYWORDS: Teaching work. Precarisation. Class teacher.

INTRODUÇÃO

O Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT) foi implementado em Portugal, na década de 1960, sendo regulamentado por legislação federal que estabelece orientações quanto às práticas pedagógicas, à distribuição da carga horária docente e à organização do currículo escolar (Sousa; Oliveira; Sobreira, 2020). No Brasil, especificamente no Estado do Ceará, o projeto foi iniciado em 2007, a partir da apresentação da experiência portuguesa durante o XVIII Encontro da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae) – Seção Ceará. Inicialmente adotado em caráter experimental em três escolas, o projeto foi gradualmente expandido, alcançando, em 2011, 530 escolas, 4.821 turmas e 4.241 professores diretores de turma (Ceará, 2025).

Embora se apresente como uma política voltada à melhoria da aprendizagem dos estudantes, ao promover o acompanhamento pedagógico contínuo por um professor de referência, o PPDT permanece carente de avaliações críticas, sobretudo no que diz respeito aos seus impactos sobre as condições de trabalho dos professores.

A educação escolar pode representar uma via fundamental para que os sujeitos da classe trabalhadora tenham acesso aos conhecimentos científicos e, com eles, ampliem sua compreensão crítica da realidade em que vivem. No entanto, sob a lógica neoliberal, esse potencial emancipador é restringido, uma vez que a educação escolar deixa de ser um direito social para se tornar um insumo subordinado às demandas do mercado. Como afirma Laval (2019, p. 30), ela passa a ser “[...] um fator cujas condições de produção devem se submeter plenamente à lógica econômica”, o que a transforma em um dos principais campos de interesse do capital.

No atual cenário de avanço das políticas neoliberais na educação pública, torna-se urgente refletir sobre os impactos dessa e de outras iniciativas sobre o trabalho docente. A intensificação das jornadas, a multiplicação de funções e a ausência de apoio institucional são elementos que contribuem para o esgotamento

físico e emocional de professores e professoras, desvalorizando a função pedagógica em sua essência e reforçando a lógica produtivista (Rezende; Adams, 2024).

Considerando o contexto de precarização e intensificação do trabalho docente, este artigo propõe-se a analisar criticamente o PPDT no Ceará, com o objetivo geral de compreender seus impactos na precarização e intensificação do trabalho dos professores. Para isso, parte-se da análise da origem e da implementação do programa, com base em documentos oficiais e produções acadêmicas; em seguida, busca-se problematizar, à luz da literatura, os desafios associados à função de diretor de turma; e, por fim, refletir sobre as implicações dessa política para a prática profissional docente.

Para a realização deste estudo, adota-se como método o materialismo histórico-dialético, conforme formulado por Marx e Engels (2022), o qual orienta tanto a construção teórica quanto a análise dos dados. Trata-se de uma pesquisa de natureza bibliográfica e documental, cuja abordagem é dialética. De acordo com Maia Filho (2009), essa perspectiva permite apreender a realidade como um processo histórico em constante transformação, marcado por contradições que expressam conflitos de classe e disputas ideológicas. Assim, compreende-se o trabalho docente não como uma prática neutra ou isolada, mas como uma atividade historicamente situada, permeada por contradições inerentes ao modo de produção capitalista, especialmente em sua fase neoliberal. A partir disso, os documentos e textos analisados são tomados como expressões ideológicas que materializam disputas políticas em torno da função social do professor e da escola pública.

A pesquisa se apoia na análise crítica de produções acadêmicas sobre o tema, além de documentos oficiais da Secretaria da Educação do Estado do Ceará (Seduc), como a chamada pública de adesão e a portaria de lotação. A partir desses elementos, busca-se interpretar o PPDT como expressão das transformações contemporâneas do trabalho na educação, evidenciando seus efeitos sobre a saúde, a autonomia e a formação dos professores.

Neste contexto, destaca-se a importância do papel do educador na promoção de práticas educativas que busquem formar sujeitos críticos com vistas à emancipação humana (Tonet, 2014). A perspectiva marxista, especialmente por meio da pedagogia histórico-crítica, reconhece o professor como agente fundamental no processo de ensino-aprendizagem, sendo ele responsável por transmitir o

conhecimento e contribuir para o desenvolvimento social e histórico dos estudantes (Barbosa; Fernandes, 2018; Marsiglia; Martins, 2013).

A partir dessas condições, torna-se pertinente indagar se o PPDT contribui efetivamente para a valorização do trabalho docente ou se, ao contrário, intensifica a lógica de responsabilização individual e a sobrecarga de funções.

O professor diretor de turma desempenha múltiplas funções, que envolvem tanto atividades pedagógicas quanto administrativas, o que implica uma ampliação significativa da sua carga de trabalho. Ainda que o discurso institucional aponte para a promoção de melhorias no acompanhamento escolar, observam-se na prática a ampliação do trabalho invisível e a diluição da função docente em meio a encargos administrativos e burocráticos.

Assim, compreender essa política à luz da totalidade das relações sociais que estruturam a escola pública revela que, longe de configurar uma valorização do magistério, o programa reforça os mecanismos de subordinação do trabalho docente às exigências da lógica neoliberal de educação.

ORIGENS E IMPLEMENTAÇÃO DO PPDT NO CEARÁ

O PPDT foi iniciado em 2008 como uma iniciativa do governo do estado do Ceará, integrando sua política educacional com a proposta de valorizar tanto os aspectos cognitivos quanto os afetivos no processo de ensino-aprendizagem (Ceará, 2010). Seu propósito central consiste em promover uma educação mais personalizada, que reconheça os estudantes como sujeitos singulares, com necessidades, dificuldades e potencialidades próprias, contrapondo-se, ao menos em discurso, à lógica de ensino massificado e impessoal. Contudo, ao atribuir a um único professor a responsabilidade por múltiplas dimensões da vida escolar dos estudantes, o programa também reflete uma tendência gerencialista de responsabilização individual, com impactos relevantes sobre a intensificação do trabalho docente.

Segundo Sousa, Oliveira e Sobreira (2020), no estado do Ceará não há uma legislação específica que regule o projeto. O que se observa são orientações gerais voltadas à organização das práticas pedagógicas e à distribuição dos docentes. Tais orientações estão concentradas em dois documentos principais: a chamada pública de adesão ao PPDT e a portaria de lotação. A chamada pública de

2010 apresenta a proposta do projeto, esclarecendo os procedimentos para que as escolas possam integrá-lo. Nesse documento constam informações como os objetivos, a descrição do projeto, o perfil e as atribuições do professor diretor de turma, as práticas pedagógicas envolvidas, o processo de seleção dos docentes e os requisitos para adesão das unidades escolares. Trata-se, em essência, do principal material disponível sobre o projeto no estado, com um total de 24 páginas.

A implementação inicial ocorreu por meio da adesão voluntária de instituições escolares, sendo o projeto-piloto desenvolvido em 25 Escolas Estaduais de Educação Profissional. O programa foi gradualmente ampliado, alcançando, nos anos seguintes, todas as turmas do ensino médio regular e integral, em ambos os turnos, garantindo a presença de um professor diretor de turma por sala (Ceará, 2010, 2023).

Ao assumir a responsabilidade por uma turma específica, o professor também passa a atuar como responsável pelo componente curricular “Formação cidadã e diálogos socioemocionais”. Além disso, dispõe de uma carga horária adicional de três horas semanais voltadas ao planejamento e à realização de atividades específicas do projeto, como atendimentos individuais aos alunos e seus responsáveis, organização do Dossiê da Turma, análise dos dados de frequência e desempenho acadêmico, entre outras atribuições (Ceará, 2023). Segundo a chamada pública da Seduc publicada em 2010, o perfil esperado do professor diretor de turma inclui motivação para a função, capacidade de coordenação junto aos Conselhos de Classe, domínio da legislação educacional vigente e habilidade para mediar conflitos, promover boas relações interpessoais e favorecer um ambiente propício ao desenvolvimento integral dos estudantes (Ceará, 2010).

Além das funções já descritas, o professor diretor de turma também desempenha uma série de outras atribuições previstas pelo programa. Entre elas, destacam-se: o acompanhamento sistemático dos registros de frequência dos estudantes; a análise das informações repassadas pelos professores de cada componente curricular; o esforço para conhecer os alunos de maneira integral, considerando suas dimensões cognitivas, sociais e emocionais; a elaboração de orientações pedagógicas personalizadas, de acordo com as necessidades de cada estudante; bem como a comunicação frequente com os pais ou responsáveis, por

meio do repasse regular de dados sobre a assiduidade, comportamento e desempenho acadêmico dos filhos (Ceará, 2010).

Essas atribuições, embora apresentadas como estratégias de acompanhamento e cuidado com os estudantes, ampliam significativamente o volume e a complexidade do trabalho docente, exigindo dos professores um engajamento que muitas vezes extrapola sua carga horária contratual. Tal configuração evidencia um processo de intensificação do trabalho, que, segundo Laval (2019), submete o fazer docente às exigências da produtividade e da responsabilização individual.

Diante das limitações impostas pela sociabilidade capitalista, torna-se fundamental refletir sobre as possibilidades de construção de práticas educativas emancipadoras no interior da escola. Como argumenta Tonet (2014), não é possível organizar a educação escolar como um todo com caráter emancipador sob o capitalismo, mas é responsabilidade do educador desenvolver, dentro dessa realidade, atividades que contribuam para a transformação radical da sociedade. Tais atividades devem estar articuladas à luta pela emancipação humana e obedecer a cinco exigências centrais: (1) a explicitação do fim a ser alcançado – a emancipação humana; (2) a apropriação crítica do processo histórico, especialmente da lógica contraditória do capitalismo; (3) a compreensão da natureza específica da educação e de seus limites históricos; (4) o domínio dos conteúdos escolares articulados à totalidade social; e (5) a vinculação concreta com as lutas sociais dos trabalhadores.

DESAFIOS ATRIBUÍDOS À ATUAÇÃO DOS PROFESSORES DIRETORES DE TURMA

A inserção de professores no PPDT, embora sustentada por uma retórica de valorização docente e de aproximação com os estudantes, implica uma reconfiguração profunda do trabalho pedagógico, marcada por sobrecarga e responsabilização individual.

Como evidenciam Sousa, Oliveira e Sobreira (2020), os professores diretores de turma enfrentam uma sobreposição de tarefas que extrapola a jornada contratual, incluindo preenchimento de relatórios, articulação com diversos atores escolares, reuniões com famílias e acompanhamento individualizado dos estudantes. Essa multiplicidade de funções desloca qualitativamente a atuação docente para além

da docência tradicional, abrangendo dimensões assistenciais, administrativas e pedagógicas, muitas vezes sem a formação ou o suporte adequado. Essa ampliação do escopo de trabalho, apontada também nos estudos sobre o mal-estar docente de Codo (1999) e Facci (2000), reflete um processo de intensificação laboral que gera tensões e desgaste profissional, evidenciando a precarização das condições de trabalho no contexto do PPDT.

O mal-estar docente configura-se como resultado de um conjunto de tensões acumuladas, provenientes da desvalorização da profissão, da multiplicação de tarefas e da cobrança por um desempenho idealizado, frequentemente dissociado das condições concretas de trabalho. No caso do PPDT, essa sobrecarga se acentua com a atribuição de múltiplas responsabilidades ao professor, sem a contrapartida de um suporte institucional adequado. Tal cenário contribui para o esgotamento físico e emocional da categoria.

Facci (2000) aponta que os professores, diante da ausência de políticas públicas eficazes, passam a ocupar funções que deveriam ser desempenhadas por uma equipe interdisciplinar, como psicólogos, assistentes sociais e orientadores. A consequência é a ampliação da sobrecarga de trabalho, agravada pela responsabilização individual do professor por problemas que são, em sua origem, estruturais. Essa realidade está diretamente relacionada ao processo de desprofissionalização da docência, uma vez que, como observa Mizukami (1996), o trabalho docente tem sido atravessado por exigências que escapam ao núcleo da função pedagógica.

Codo (1999), em sua pesquisa sobre as condições de trabalho e saúde mental de professores da rede pública brasileira, constatou que 48% dos docentes apresentavam sintomas de *burnout* e 25% se enquadravam no diagnóstico clínico completo da síndrome. Essa síndrome é caracterizada por exaustão emocional, apatia, desânimo e despersonalização do professor (Codo, 1999). Esses dados reforçam que as políticas educacionais contemporâneas, ainda que revestidas de discursos humanistas, muitas vezes aprofundam o sofrimento psíquico docente.

Nesse contexto, o ciclo de mal-estar profissional manifesta-se como um processo contínuo que percorre etapas como frustração, desânimo, descrença, ceticismo e resistência à mudança. Romper com essa lógica exige uma reflexão crítica sobre a função docente e o reconhecimento concreto de seu valor social e profissional.

Isso é ainda mais urgente diante de políticas como a do PPDT, que tendem a naturalizar a sobrecarga de trabalho sob o discurso de uma gestão escolar mais eficiente e afetiva (FACCI, 2004).

IMPLICAÇÕES PARA A PRÁTICA DOCENTE

Com base nos objetivos delineados anteriormente, esta seção aprofunda a análise do PPDT a partir de suas implicações concretas para a prática docente nas escolas públicas cearenses. A prática docente no contexto do referido programa, implementado nas escolas públicas do Ceará, deve ser compreendida à luz das transformações impulsionadas pela crise estrutural do capital. Tal como analisa Mészáros (2011), essa crise é caracterizada por sua universalidade, permanência e alcance global, afetando todos os complexos sociais de forma sistêmica. A educação, enquanto instância articulada às dinâmicas do trabalho, não escapa a esse processo e passa a ser reconfigurada como um instrumento de gestão das contradições sociais produzidas pela lógica capitalista.

Apesar do discurso que enfatiza a valorização do indivíduo e a personalização do ensino, a materialidade do trabalho docente é marcada por sobrecarga, escassez de tempo, responsabilização individual e escasso apoio institucional. O documento da Seduc (2010), ao mesmo tempo que valoriza a personalização do ensino, institui uma série de atribuições ao professor diretor de turma sem garantir as condições materiais e coletivas para a sua realização. Em vez de fortalecer o trabalho pedagógico como práxis coletiva, o programa aprofunda o modelo de gestão educacional centrado na responsabilização individual, mascarando com a linguagem do cuidado a intensificação do trabalho docente.

Nesse cenário, é fundamental retomar o papel do professor a partir das proposições de Tonet (2014), que reconhece os limites estruturais da educação escolar sob o capitalismo, mas também afirma a possibilidade de práticas educativas emancipadoras, desde que articuladas à crítica do processo histórico, à natureza da educação e às lutas sociais. Diante disso, cabe ao professor refletir sobre como sua prática pode contribuir para a formação de sujeitos críticos, não apenas pela transmissão de conteúdos, mas pela articulação desses saberes às contradições sociais vividas cotidianamente pelos estudantes.

No âmbito da crise do capital, como apontam Rafael, Ribeiro e Segundo (2016), ocorre a substituição da promessa de educação como bem público pela concepção da empregabilidade, em que o sucesso individual é alçado como responsabilidade exclusiva do sujeito, apagando as determinações estruturais da desigualdade. O professor, nesse processo, é convertido em operador de políticas que, sob o pretexto de inclusão e acompanhamento, mascaram a precarização do trabalho educativo e a contenção dos efeitos sociais da crise. A figura do professor diretor de turma, nesse contexto, é mobilizada para gerenciar, de forma individualizada e emocionalmente envolvente, os impactos da exclusão social e escolar, internalizando para si responsabilidades que deveriam ser coletivas e estruturais.

A prática docente passa, assim, a operar sob um novo regime de polivalência e vigilância, que exige do professor múltiplas competências e constante disposição, em nome da “qualidade total” e da eficiência na gestão dos processos pedagógicos. Tal como analisa Antunes (1999), esse modelo se inscreve na lógica toyotista da produção, em que o trabalhador deve ser flexível, multifuncional e continuamente produtivo, mesmo diante de condições adversas. No espaço escolar, esse processo resulta em uma prática docente marcada pela fragmentação do tempo, pela lógica dos resultados e pelo esvaziamento da autonomia profissional.

Ao mesmo tempo que propõe um olhar atento ao aluno e suas múltiplas dimensões, o PPDT ignora as necessidades reais do professor, naturalizando a sobrecarga como “comprometimento” e transformando a empatia e a afetividade em exigências institucionais normatizadas. Como afirmam Rafael, Ribeiro e Segundo (2016), a escola deixa de ser espaço de formação crítica e emancipada para se tornar em um campo de operacionalização dos interesses do capital, organizando-se em torno da produtividade, da empregabilidade e da governabilidade dos sujeitos.

Dessa forma, as implicações do PPDT para a prática docente revelam a contradição entre o discurso de valorização do cuidado e a lógica estrutural que sustenta sua implementação. A prática pedagógica torna-se subsumida às estratégias de gestão da crise, esvaziada de sentido político e sobrecarregada de funções não pedagógicas. Diante disso, torna-se indispensável retomar a discussão proposta por Tonet (2014): o que pode fazer o professor em meio às contradições da escola capitalista?

Para o autor, mesmo que a educação escolar não possa ser, em sua totalidade, emancipadora sob o capitalismo, é possível – e necessário – desenvolver práticas educativas que contribuam com a formação de sujeitos críticos e com a transformação social. Isso exige por parte do docente a apropriação crítica do processo histórico, a compreensão dos limites e da natureza da educação, o domínio dos conteúdos articulados à totalidade social e, sobretudo, o compromisso com as lutas concretas dos trabalhadores.

Assim, a responsabilidade do professor não é a de adaptar-se à lógica produtivista imposta, mas sim a de construir, no interior da escola, brechas de resistência que articulem o saber à luta por emancipação. Retomar a docência como prática social significa afirmar a luta pela emancipação humana, na direção da superação da ordem vigente.

Essa realidade exige uma reflexão profunda sobre o papel social do professor na escola pública contemporânea, apontando para a necessidade de resistir à lógica mercantil da educação e de construir práticas pedagógicas que contribuam para a superação das determinações estruturais impostas pelo capital, reafirmando a docência como uma ação crítica e emancipadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise do PPDT, no contexto da rede pública do Ceará, permitiu evidenciar como determinadas políticas educacionais, ainda que revestidas por discursos de valorização do cuidado e acompanhamento pedagógico, operam, na prática, como instrumentos de intensificação e precarização do trabalho docente. Ao atribuir ao professor múltiplas funções – muitas delas de natureza administrativa, emocional e gerencial –, o programa transfere a ele a responsabilidade individual pela mediação de problemas estruturais da escola pública, sem oferecer as condições materiais e institucionais necessárias.

Tais elementos revelam que o PPDT não representa um avanço na valorização da docência, mas antes a consolidação de uma lógica produtivista e gerencial, própria das reformas educacionais alinhadas ao projeto neoliberal. Nessa configuração, o trabalho docente é esvaziado de seu conteúdo pedagógico e

transformado em peça funcional dentro de um modelo escolar que visa à contenção dos efeitos sociais da crise do capital, sem enfrentá-los de forma estrutural.

À luz do materialismo histórico-dialético, compreende-se que essas políticas não são neutras, mas sim determinadas pelas contradições do modo de produção capitalista e orientadas à sua reprodução. Nesse sentido, é fundamental para compreender que, embora a educação escolar esteja subordinada às determinações do capital, ela ainda pode abrigar práticas com intencionalidade emancipadora, desde que articuladas à crítica radical da realidade e ao compromisso com a transformação social (Tonet, 2014).

No entanto, é preciso afirmar com clareza que tais possibilidades estão historicamente limitadas. A emancipação do trabalho docente e da própria escola pública não se realizará plenamente no interior da ordem burguesa. Enquanto prevalecerem as relações sociais baseadas na exploração do trabalho, na mercantilização da vida e na lógica da acumulação, qualquer tentativa de reconfiguração da prática educativa estará sob constante cerco (Tonet, 2014).

Dessa forma, mais do que reformas pontuais ou reconfigurações institucionais, a luta por uma educação realmente emancipadora exige a construção de outro projeto de sociedade – um projeto que supere as bases materiais da exploração e da desigualdade. É nessa direção que a docência deve ser compreendida: não como função técnica ou administrativa, mas como prática social e política, comprometida com a transformação radical da realidade e com a construção de uma nova sociabilidade fundada na emancipação humana.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?**: Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez/Unicamp, 1999.

BARBOSA, Silvia Helena Pienta Borges; FERNANDES, Maria Cristina da Silveira Galan. O papel do professor na pedagogia histórico-crítica: contraponto ao Movimento Escola Sem Partido. **Nucleus**, [S. l.], v. 15, n. 1, p. 307-318, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.3738/1982.2278.2878>. Disponível em: <https://www.nucleus.feituverava.com.br/index.php/nucleus/article/view/2878/2587>. Acesso em: 10 maio 2023.

CEARÁ. **Chamada pública de adesão ao projeto Professor Diretor de Turma**. Fortaleza: Seduc, 2010. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/wp->

content/uploads/sites/46/2021/07/Chamada_Publica_Diretor_de_Turma_2010.pdf. Acesso em: 10 maio 2023.

CEARÁ. Portaria nº 1.039/2022, de 27 de dezembro de 2022. Estabelece a lotação dos professores nas escolas estaduais para o ano letivo de 2023. **Diário Oficial do Estado**, Fortaleza, 28 dez. 2022. Disponível em: https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/46/2022/12/portaria_de_lotacao_do20221227p13.pdf. Acesso em: 10 maio 2023.

CEARÁ. **Projeto Professor Diretor de Turma – PPDT**. Fortaleza: Seduc, 2025. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/projeto-professor-diretor-de-turma-ppdt/>. Acesso em: 12 maio 2023.

CODO, Wanderley (org.). **Educação: carinho e trabalho** – burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação. Petrópolis: Vozes, 1999.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Os caminhos e descaminhos de ser professor no final do milênio**. Relatório final de projeto de pesquisa. Maringá: UEM, 2000.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?:** um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. São Paulo: Autores Associados, 2004.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. São Paulo: Boitempo, 2019.

MAIA FILHO, Osterne Nonato. A perspectiva dialética na pesquisa em Ciências Humanas. In: TASSIGNY, Mônica Mota; SAMPAIO, Patrícia Passos (org.). **Temas em Psicologia I: experiências em pesquisa**. Fortaleza: Universidade de Fortaleza, 2009. p. 79-94.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; MARTINS, Lígia Márcia. Contribuições da pedagogia histórico-crítica para a formação de professores. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 97-105, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9702/7090>. Acesso em: 19 maio 2023.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **O manifesto do Partido Comunista**. 3. ed. São Paulo: Edipro, 2022.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. Tradução de Paulo Cezar Castanheira e Sérgio Lessa. São Paulo: Boitempo, 2011.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Docência, trajetórias pessoais e desenvolvimento profissional. In: REALI, Aline Maria Medeiros Rodrigues; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti (org.). **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EdUFSCAR, 1996. p. 59-91.

PROJETO PROFESSOR DIRETOR DE TURMA. **Diretor de Turma**. Fortaleza: Seduc, 2011. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/2011/10/20/diretor-de-turma/#:~:text=O%20Projeto%20Professor%20Diretor%20de,experi%C3%AAncia%20das%20escolas%20p%C3%BAblicas%20portuguesas>. Acesso em: 9 maio 2023.

RAFAEL, Ivania Maria de Sousa Carvalho; RIBEIRO, Luis Távora Furtado; SEGUNDO, Maria das Dores Mendes. A crise do capital e a relação com a educação brasileira. **Educação**, Santa Maria, v. 41, n. 2, p. 375-386, 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/1171/117146405008/>. Acesso em: 2 maio 2023.

REZENDE, Keila Paula Monteiro; ADAMS, Fernanda Welter. O neoliberalismo e suas influências sobre a educação brasileira. **Revista Cocar**, Belém, v. 21, n. 39, p. 1-18, 2024. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/9707/4151>. Acesso em: 5 maio 2023.

SOUSA, Thatiane Fernandes de; OLIVEIRA, Adriana Santos de; SOBREIRA, Rakel Ribeiro. O Projeto Professor Diretor de Turma no Ceará: origem e funcionamento. **Série Educar**, Belo Horizonte, v. 6, p. 39-46, 2020. Disponível em: https://www.poisson.com.br/livros/serie_educar/volume6/Educar_vol6.pdf#page=39. Acesso em: 4 maio 2023.

TONET, Ivo. Atividades educativas emancipadoras. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 9, n. 1, p. 9-23, 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.5212/praxeduc.v.9i1.0001>. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/5298/3905>. Acesso em: 4 maio 2023.