

O DIRETOR DE TURMA E A PROPOSTA DE GESTÃO CURRICULAR NA ESCOLA CEARENSE

THE CLASS DIRECTOR AND THE CURRICULUM MANAGEMENT PROPOSAL IN CEARÁ SCHOOL

Gilmar Dantas da Silva¹

Isabel Maria Sabino de Farias²

Resumo

O artigo discute a apropriação da função de professor diretor de turma na escola pública cearense, modelo de gestão pedagógica inspirado no sistema de ensino português e implantado desde 2008. Focaliza a atuação do professor diretor de turma como agente da integração curricular ao coordenar as atividades do grupo de professores que lecionam à turma sob sua direção. As análises evidenciam que esta função vive o conflito da dicotomia entre o discurso pedagógico da "unidade do conhecimento" (apelo interdisciplinar) e o mito da "autonomia do professor", pautado pela forte "identidade disciplinar" (imperativo da alta especialização dos saberes).

Palavras-chave: Diretor de Turma; Gestão Curricular; Desenvolvimento Curricular.

Abstrac

The article discusses the appropriation of the role of class director teacher in Ceará public school, model of educational management inspired by the portuguese education system and deployed since 2008. Focuses on the acting of the class director teacher as agent of curriculum integration by coordinating the activities of the group of teachers who teach the class under his direction. The analysis reveals that this function lives the conflict of the dichotomy between the pedagogical discourse of "unity of knowledge" (interdisciplinary appeal) and the myth of "teacher autonomy", marked by strong "disciplinary identity" (imperative of high specialization of knowledge).

Key words: Class Director; Curriculum Management; Curriculum Development

Introdução

Inovar e melhorar a prática docente destaca-se como argumento central às políticas educacionais desenhadas nas últimas décadas, desdobrando especial atenção sobre

¹ Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professor Assistente Técnico Pedagógico do Projeto Professor Diretor de Turma na Coordenadoria de Cooperação com os Municípios (COPEM) – Secretaria da Educação do Ceará (SEDUC). E-mail: gilmar_dantas@hotmail.com

² Universidade Estadual do Ceará (UECE). Doutora em Educação. Professora do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação. Líder do grupo de Pesquisa Educação, Cultura escolar e Sociedade (EDUCAS). E-mail: isabelinhasabino@yahoo.com.br

a gestão curricular e o professor. O Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT), desenvolvido pela Secretaria da Educação Básica do Estado Ceará (SEDUC) em suas escolas desde 2008, é ilustrativo desse movimento. O professor diretor de turma atua como mediador entre os alunos, os demais professores da turma e todos os envolvidos no processo educativo; assume, pois, o papel de agente da integração curricular ao coordenar as atividades do grupo de professores que lecionam à turma sob sua direção. É em torno dessa experiência, da apropriação da função de professor diretor de turma no âmbito das escolas cearenses, que se desenvolvem as análises sistematizadas neste artigo.

A proposta do Professor Diretor de Turma ancora-se no modelo de gestão pedagógica intermédia presente no sistema de ensino português. Como ação de política educacional adotada pelo Estado cearense esta iniciativa caracteriza-se como uma inovação externamente induzida³ pela SEDUC às estruturas organizacionais das escolas de sua rede, traço fundamental à compreensão de suas possibilidades e limites neste contexto.

O exame da iniciativa no cenário brasileiro parte da tematização existente acerca do assunto, seguido de breve contextualização da emergência do diretor de turma como política educacional no contexto português e sua adoção no Ceará. Prossegue discutindo caracterizando a experiência cearense de diretor de turma com base em entrevistas com gestores escolares e professores envolvidos nessa iniciativa.

Currículo, desenvolvimento curricular e gestão curricular: apontamentos iniciais

Roldão (2007), recorrendo a Carrilho Ribeiro (1990) e a Tanner (1980), lembramos que o debate em torno do currículo é muito vasto e se articularia com concepções educativas diversas, sendo que as definições para currículo constituiriam um extenso conjunto a abranger desde concepções que ora o atrelam a uma noção mais restritiva, limitando-o ao “conjunto de disciplinas ou conteúdos oferecidos por uma instituição” (ROLDÃO, 2007, p. 06-07), ora alargando seu entendimento às concepções mais abrangentes que incluiriam todos “os processos e materiais de trabalho e todas as actividades de aprendizagem desenvolvidas ou simplesmente acontecidas na escola”.

Partindo de indagações fundamentais sobre o currículo, Silva (1999) nos traz

³ Conforme Farias (2006, p. 53-54) uma *inovação externamente induzida* se caracteriza pela introdução e adoção, na escola, de algo existente fora dela: programas, equipamentos, procedimentos, conteúdos, etc. Nesse caso, via de regra, o Estado (representado pelos órgãos envolvidos com a educação – Ministério da Educação, secretarias estaduais e municipais, etc.) se configura como o agente indutor da inovação, concebida como uma estratégia de política educacional. O tipo contrário a essa seria a *inovação internamente gerada*, que por sua vez, se trata de inovação implementada pelos próprios agentes da escola como resposta às suas necessidades diagnosticadas na lide cotidiana com uma dificuldade específica.

elementos importantes para compreender as produções bibliográficas sobre o tema. Para este autor, por exemplo, as definições não revelam uma suposta “essência” do currículo: “uma definição não nos revela o que é essencialmente o currículo: uma definição nos revela o que uma determinada teoria pensa que o currículo é” (SILVA, 1999, p. 14). Segundo ele, algumas questões são bem mais anteriores do que a pergunta “o que é currículo?”, tais como: qual conhecimento deve ser ensinado? O que os alunos devem ser, ou melhor, que identidades construir? Com base em quais relações de poder serão essas perguntas respondidas? Deveriam ser estas as perguntas a se relacionar a toda teoria do currículo.

Para este autor o currículo é sempre “o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes” (SILVA, 1999, p. 15). Assim, ao decidir por uma escolha de conhecimentos “as teorias do currículo buscam justificar por que ‘esses conhecimentos’ e não ‘aqueles’ devem ser selecionados”. Para Silva (1999, p. 147) o currículo “é uma questão de saber, poder e identidade” e se “as teorias pós-críticas apontam que o poder está em toda parte e que é multiforme” por sua vez “as teorias críticas não nos deixam esquecer que algumas formas de poder são visivelmente mais perigosas e ameaçadoras do que outras”.

Essa compreensão nos impossibilita conceber o currículo de forma ingênua e desvinculado de relações sociais de poder. Para as teorias críticas isso significa nunca esquecer, por exemplo, a determinação econômica e a busca de liberdade e emancipação e para as pós-críticas significa questionar e/ou ampliar muito daquilo que a modernidade nos legou. Por isso, o currículo tem “significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confirmam. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder” (SILVA, 1999, p. 150).

Outro conceito implicado na efetivação do currículo na prática é o de desenvolvimento curricular. Para Maria do Céu Roldão este envolve toda a “dimensão processual e dinâmica do currículo, considerado em duas vertentes: a sua construção e a sua implementação no terreno” (ROLDÃO, 2007, p. 7). A autora aproxima-o da noção de “currículo em acção, isto é, os modos de dar forma actual e contextualizada às propostas potencialmente contidas num currículo formal, gerindo-as de acordo com as necessidades detectadas e as finalidades pretendidas”, sendo que o desenvolvimento curricular pode englobar “por um lado, o conjunto de processos accionados para elaborar/construir uma proposta curricular ou currículo e, por outro lado, as actividades desencadeadas para o concretizar e actualizar nas situações de ensino e aprendizagem” (IBID).

Desenvolvimento curricular consiste no processo de construção do currículo ou ainda à sua concepção, realização e avaliação (PACHECO, 2005) se a essa noção de currículo estiverem integradas as ideias de um propósito, de um processo de formação e de um contexto definido. Caracteriza-se, nesse sentido, como processo dinâmico amplo e contínuo. Este autor lembra, ainda, que a questão central para a compreensão da dinâmica do desenvolvimento curricular deve ser a de saber quem controla o processo de tomada de decisões e de que forma tal controle é exercido.

Entre as definições para os processos decisórios a permear as concepções de currículo enquanto escolha/seleção de algo e de desenvolvimento curricular conforme explicitado acima, encontramos ainda na literatura sobre currículo o conceito de *gestão curricular*. Para Roldão (2007), gestão curricular envolve todo o conjunto de

[...] processos e procedimentos através dos quais se tomam as decisões necessárias quanto aos modos de implementação e organização de um currículo proposto, no quadro de uma instituição escolar. Incluem-se nestes processos, por exemplo, o estabelecimento de objectivos e conteúdos prioritários e respectiva sequência, a definição do nível de aprofundamento e desenvolvimento das diferentes componentes curriculares, a sequência temática a adoptar, as metodologias a privilegiar, os projectos a desenvolver, as modalidades de integração interdisciplinar a promover (ROLDÃO, 2007, p. 06).

Esses elementos conceituais compõem o quadro heurístico utilizado para compreender a apropriação da função de professor diretor de turma como agente da integração curricular pelos atores da escola cearense, aproximação que reclama por uma contextualização da emergência desta política na cena educativa.

3 A escola de massas e as respostas ao desafio da gestão curricular: breve contextualização

Como assinalado na introdução deste escrito, o Projeto Professor Diretor de Turma é inspirado na experiência de gestão pedagógica intermédia do sistema de ensino português. Com efeito, a emergência desta função remonta a meados do século XX, quando se registra alta procura social pela educação e grande solicitude do Estado português em atendê-la. Decorreu disso um verdadeiro “*big bang* escolar” (SÁ, 1997, p. 44). As razões para esse fenômeno podem ser explicadas por três perspectivas teóricas: a ideologia desenvolvimentista, a ideologia igualitarista e o credencialismo (SÁ, 1997, p. 44-46).

Virgínio Sá ressalta o fato do grande crescimento de discentes e docentes nas escolas portuguesas desse período para assinalar o fenômeno da passagem do “ensino de

poucos para o ensino de muitos”, ou seja, o advento da escola de massas. Essa transição é marcada por uma grave contradição: ao se estabelecer a escola de ensino massificado assiste-se a uma expansão quantitativa do sistema de ensino existente sem haver mudanças qualitativas. O autor ainda apresenta a ideia do ensino massificado como sendo oposta ao conceito de ensino de massas, este último referente a uma nova concepção de *ensino para muitos*, mas acompanhado por mudanças qualitativas (SÁ, 1997, p. 46).

Essa é uma tendência verificada no conjunto dos países ocidentais, como bem assinala Chahay (2002, p. 09). No Brasil a massificação do sistema escolar percorre uma trajetória similar à dos demais países ocidentais. O início do século XX também é um marco inicial da massificação da escola, asseveram Freitas e Biccas (2009), tendência concretizada sobretudo na segunda metade deste século sob o imperativo econômico de uma sociedade que estava consolidando seu processo de substituição de importações num contexto de rápida industrialização e urbanização (SAVIANI, 2007), que prossegue alargando o acesso à escola a todas as camadas sociais após a abertura democrática da década de 1980, tendência firmada pela Carta Constitucional de 1988, pelas determinações da LDB de 1996 e expressas em lemas governamentais como “escola para todos”, fortemente influenciado por organismos internacionais de fomento à educação em países em desenvolvimento.

No que tange ao currículo da escola portuguesa grandes problemas surgiram com o *ensino massificado*, pois esta *escola de massas* como resposta organizacional reforçou mecanismos e estruturas do antigo liceu, uma escola para a elite portuguesa. Por ter a escola de massas uma heterogeneidade bem mais rica (docentes, discentes e seus contextos sociais) tornava-se incompatível a uniformidade curricular e pedagógica da escola de elite.

A uniformidade curricular e pedagógica presente no liceu português era assegurada pelo diretor de classe, depois substituído pelo diretor de ciclo, sucessões que atendiam a necessidades de contextos específicos. Eles tinham funções ligadas muito mais à autoridade sobre os professores de uma mesma faixa de escolaridade no sentido de se cumprir de maneira coordenada as funções da docência e um plano de estudos em comum. A escola de massas com sua rica heterogeneidade irá requerer uma nova função de gestão pedagógica intermédia, exigência que faz surgir o diretor de turma, concebido com perfil e atribuições diferentes dos dois agentes anteriormente mencionados.

O professor diretor de turma, apesar de centrar sua atenção sobre os alunos, continua ocupando o lugar de interface entre a docência e a gestão através da coordenação

do Conselho de Turma, onde deve discutir, por exemplo, as práticas curriculares, desenvolvidas pelos demais professores mais adequadas à sua turma. Ao apresentar diagnósticos da dinâmica de aprendizagem dos educandos da sua turma, irá direcionar adequações de estudos visando a sanar a perspectiva da antiga uniformidade curricular e pedagógica dirigidas a todos os educandos como se constituíssem um único sujeito moral.

No Ceará o PPDT inseriu essa função de gestão pedagógica intermédia nas escolas públicas, inicialmente nas escolas estaduais de Educação Profissional (EEEP) em 2008 e, posteriormente, em 2010 facultando a adesão às escolas de ensino regular mediante chamada pública. Ambas os tipos de escola tinham desafios a enfrentar como reduzir taxas de evasão, abandono e reprovação. Desse modo, sob o argumento da necessidade e importância de realizar um trabalho “personalizado” para alcançar a permanência e o sucesso do aluno na escola, a SEDUC lançou a proposta pedagógica da desmassificação e humanização do processo de ensino e de aprendizagem mediante a adoção da função do professor diretor de turma.

A proposta do professor diretor de turma e seu perfil de atuação foram transplantados de Portugal para o contexto cearense por meio do trabalho de consultoria da professora portuguesa Haidé Eunice Gonçalves Ferreira Leite. A consultora recorre a pesquisa da UNESCO realizada pelo chileno Juan Casassus, na qual alerta sobre os perigos do conceito de homem como um *ser racional* embasar os sistemas educativos modernos e atenta para a consideração da emergência do *ser emocional* (CASASSUS, 2009, p. 31-34). Atribui o fracasso ou o sucesso escolar ao estabelecimento de uma *escola antiemocional* e uma *escola emocional*, respectivamente (p. 197-209). Essa perspectiva, aliada a defesa de um atendimento humanizado e desmassificado nas relações do processo de ensino e de aprendizagem, fundamenta a proposta do PPDT, formulada e desenvolvida como um política que visa o êxito da escola quanto aos objetivos de favorecer a permanência do aluno e a conclusão de todas as etapas da Educação Básica com sucesso.

Mas, o que significa desmassificar o ensino? Qual o papel do professor diretor de turma frente ao processo de gestão curricular inerente a essa nova função pedagógica?

Desmassificar o ensino significa, segundo a proposta do PPDT, tratar cada educando como uma individualidade que é e considerar ao longo dos processos de ensino e de aprendizagem as dificuldades e potencialidades de cada um, o que implica em “adequações curriculares” por parte do conjunto de professores e suas disciplinas às características de cada turma e de cada grupo específico de alunos dentro de uma mesma

turma, quando não de cada indivíduo em particular.

Além da riquíssima heterogeneidade discente e docente advinda com a escola de massas – que impôs a necessidade de adequação curricular aos contextos culturais dos novos atores sociais inseridos nos sistemas educativos, inviabilizando a uniformidade curricular e pedagógica da escola fechada às elites, sua antecessora – outro desafio importante à gestão curricular no século XX se faz presente no discurso pedagógico desse período, que tem

[...] reiteradamente feito a apologia da conexão do ensino e da unidade do conhecimento. Mais recentemente este discurso ganhou novos adeptos surgindo como contraponto à reconhecida fragmentação disciplinar, produto da especialização dos saberes. A crescente ênfase na interdisciplinaridade, no desenvolvimento de projectos multidisciplinares, no "apelo interdisciplinar", **conferem particular centralidade à reflexão sobre a valência do director de turma como coordenador de uma equipa docente** (SÁ, 1997, p. 129). (Grifamos).

A ponderação do autor pode ser melhor compreendida considerando que no modelo português a gestão curricular perpassa os seguintes agentes: ao nível *micro*, da aula (professores), ao nível *meso* (delegado de disciplina ou chefe de departamento curricular – segundo o chamado “novo modelo de gestão”, estabelecido pelo Decreto-Lei nº 172/91 e em experimentação em diversas escolas – e o director de turma) e a nível *macro* (responsáveis pela gestão e direcção da escola). A gestão curricular ao nível de gestão pedagógica intermédia, portanto, cabe à função de director de turma, parecendo-nos pertinente indagar como esse agente se posiciona mediante o paradoxo gerado pela dicotomia entre a forte “identidade disciplinar” dos professores (detentores de saberes especializados) e o “apelo interdisciplinar”, uma vez que compete a ele coordenar a integração curricular entre os demais professores do conselho de turma?

Esta é uma situação dilemática e que, no contexto português, tem colocado em questão, esta estratégia. Sobre o assunto Virgínio Sá retira o crédito à viabilidade dessa função:

A incapacidade para adequar os padrões de desempenho às expectativas intersubjectivas, ou então de moldar essas expectativas aos padrões de desempenho, deslegitima o actor organizacional, enfraquecendo o seu poder pessoal, mesmo que a sua conduta organizacional esteja legal e tecnicamente respaldada. No caso do director de turma este parece estar sujeito a normas conflitantes pois, por um lado, as ideologias pedagógicas pressionam-no no sentido de articular os desempenhos dos diferentes professores; por outro, os professores da turma, não lhe reconhecendo um *saber de especialista*, desautorizam qualquer eventual tentativa de

intervir em áreas julgadas "reserva particular". Assim, aparentemente, a organização escolar está condenada a uma insuperável conduta *imoral*: Se coordena é *imoral* em relação aos valores do individualismo pedagógico; se não coordena é *imoral* em relação ao "apelo interdisciplinar" (SÁ, 1997, p. 137).

Como proposta para equacionar mais adequadamente o papel do diretor de turma relativo aos processos de desenvolvimento curricular dinamizados pelos demais docentes, Roldão (2007, p. 09) sugere o repensar essa função pedagógica em outros moldes, tomando como base os seguintes pressupostos: a) os alunos de uma turma trabalham com uma diversidade de docentes que visam objetivos educativos comuns; b) a especificidade do currículo de cada disciplina ou área curricular - com seus objetivos, conteúdos e métodos - constitui um elemento singular na globalidade da ação educativa de que os alunos de cada turma são os sujeitos; e c) a inter-relação e interação entre os vários saberes constitui uma preocupação educativa central, de modo a que as aprendizagens se integrem num todo com sentido e não apareçam aos olhos dos alunos como segmentos curriculares separados que nada têm a ver uns com os outros.

O professor diretor de turma, portanto, se incumba de funções confluentes como: 1) incentivar, no âmbito do conselho de turma, as adequações curriculares de modo que as disciplinas dos demais professores tenham um desenvolvimento curricular que atendam as necessidades de sua turma e 2) evitar que a turma seja exposta a conhecimentos fragmentários e desconexos ao longo de sua formação, dada a forte "identidade disciplinar" dos professores que nela adentram cada um submetendo-a a uma sistemática diferente de aulas, de atividades e de avaliação. Compõe, portanto, função da gestão curricular atribuída ao professor diretor de turma a articulação dos processos de desenvolvimento curricular acionados pelos demais professores da turma que dirige.

Roldão (2007) arremata suas proposições evocando o previsto na legislação educacional portuguesa e relembrando a funcionalidade do Conselho de Turma, sob a liderança do diretor de turma, como instância decisória final, responsável, por exemplo, por indicar tanto as necessidades de reconstrução curricular, quanto por promover a avaliação final dos alunos em cada disciplina.

A experiência portuguesa de gestão curricular, com seus avanços e desafios, evidencia que as inovações de política educacional somente se concretizam quando vão ao encontro do desejo de mudança da comunidade escolar, ou seja, a alteração da vida predominante na escola através da introdução de inovações é uma possibilidade e não uma

garantia. Ela é ensejada pela presença de elementos de identificação e de possível articulação dessas propostas com os saberes e crenças internalizadas pelos professores e reinantes em sua prática (FARIAS, 2006). É este movimento que promove a mudança e engendra a renovação das práticas, o que exige tempo e apoio real das políticas e reformas educativas.

O que dizem os atores da escola cearense sobre a política do professor diretor de turma? Que contribuições identificam? Quais os desafios enfrentadas no exercício da função de diretor de turma que, como registrado no cenário educacional português, é atravessada pela dicotomia entre o discurso pedagógico da “unidade de conhecimento” e o discurso da “autonomia disciplinar”?

O diretor de turma como articulador da gestão curricular na escola cearense

As análises dessa sessão recorrem a resultados recentes de investigação empírica que envolveu diretores de turma e gestores de três escolas da rede estadual de ensino da capital cearense.

Quanto à clareza e à execução da tarefa do professor diretor de turma como agente articulador da gestão curricular no âmbito do Conselho de Turma a coordenadora escolar Maria Clara da EEEP Santa Sofia⁴ não reconhece a existência de dificuldade e que os professores compreendem o objetivo do projeto.

Ao exemplificar a interação entre um diretor de turma e os demais professores com altos índices de reprovação em suas disciplinas a coordenadora destaca que as intervenções tem base na fala dos alunos: “Eles pontuam todos os fatores que influenciaram isso aí. Aí o que diz respeito à escola, ao professor diretor de turma, ele conversa. Aí no dia que ele tem atendimento ele conversa com o professor”. A coordenadora considera que a mediação do diretor de turma flui bem em sua escola, pois quando um professor é solicitado a traçar outras estratégias de aprendizagem para alunos com dificuldades ele “dá as atividades, elabora um TD e os monitores aplicam isso em alguns momentos de estudo. Essa é uma das situações, mas eles não se zangam entre si, não!”.

Por outro lado, no relato de um dos professores diretores de turma da EEEP Santa Sofia a gestão curricular articulada pelo diretor de turma não é descrita como uma tarefa

⁴ O conteúdo dos depoimentos de todos os entrevistados foi transcrito de forma a preservar as características da oralidade e, por isso, não há adequação para a norma culta da linguagem.

fácil, cuja dimensão coletiva de trabalho possa ser considerada como algo pacificamente tratável através de suas intervenções. É o que aparece no registro do diretor de turma Saulo Rodrigues: “Eu acho que se a gente tivesse uma maturidade dos colegas à questão de você dar uma dica de como é... o professor planejar uma aula voltada pra aquele perfil...”. E acrescenta: “existem realidades e realidades, existem colegas e colegas. Então, assim, o ideal era que isso pudesse acontecer”. O relato do diretor de turma Ângelo, dessa mesma escola, reforça esta dificuldade ao registrar a necessidade de delicadeza ao abordar uma colega: “Ela podia entender, mas eu sabia que teria outros professores que não iriam entender, como a maioria! Chegar e mexer no planejamento do professor é complicado... é complicado”.

Na EEFM Santa Helena a coordenadora escolar Wilma, ressalta que a intervenção do diretor de turma não se dá de acordo com as necessidades que ele diagnosticou na turma, mas de acordo com a “abertura” que os professores de disciplinas em que há muitos alunos com baixo rendimento dão a esse agente articulador: “você sabe que nem sempre, nem todos os professores são, assim, acessíveis a esse aspecto. Mas, assim, aquele que o professor [diretor de turma] se sente à vontade, com quem ele tem uma relação mais próxima, ele faz isso”.

Outro aspecto acerca da atuação dos diretores de turmas emerge no relato da professora Heloísa, da EEFM Santa Helena. “Então, eu vejo que é bem assim: aconteceu um problema! Quem é o diretor de turma da turma tal? Por que a turma tal está assim, assim, assim! Surgem todos os problemas como se você fosse a tábua de salvação pra todos os problemas relacionados à turma, né?”. A diretora de turma revela que o reconhecimento de suas atribuições por parte do conjunto de professores da escola acontece, sobretudo, quando há um problema a ser resolvido, geralmente de indisciplina da turma sob sua direção. Quando perguntada acerca do fato de ela, enquanto autoridade que representa aquele grupo de alunos, interferir, por exemplo, nas decisões sobre o currículo de outras áreas, revela: “A gente tem que ir com muita cautela porque o professor ele diz: poxa, eu entendo da minha disciplina! Você não é nem da minha área e vem até aqui falar do que eu tô ensinando!” (Diretora de turma Heloísa - EEFM Santa Helena). Continuando, adverte: “Então, eu vejo que realmente a gente tem que chegar e abordar o professor com muita cautela: olha, como é que tá os alunos? Estão conseguindo?” E explicita sua forma de abordagem aos demais professores: “Eu procuro ser bem discreta e, às vezes, eu digo: olha, já falei com todos os professores e eu quero falar com você porque os alunos estão reclamando muito da tua aula, do teu comportamento em relação a eles”.

Na EEFM São Sebastião as percepções sobre a gestão curricular diferenciam-se bastante dos relatos anteriores. É o que se percebe no registro da coordenadora escolar Mariana: “Esse ano nós já procuramos fazer mais voltado pro que o ENEM vem cobrando e no caso do Ensino Fundamental mais voltado pro SPAECE [avaliação externa da SEDUC]”. E admite: “Nós não levamos em consideração as caracterizações feitas pelos diretores de turma”. A professora diretora de turma Celma se ressentiu de nesta escola, apesar da adesão ao PPDT ter ocorrido há alguns anos, haver falta de clareza sobre a função de diretor de turma: “eu acredito que essa função não tenha sido bem compreendida. É como eu havia lhe falado, nós temos alguns avanços, mas eu acredito que isso ainda não está tão claro para o corpo de professores como um todo”.

Considerações finais

A apropriação da gestão curricular enquanto função do diretor de turma em três escolas cearenses revela é bastante distinta, conforme os dados analisados. Em geral, constata-se que esta proposta não está devidamente compreendida em seus fundamentos, sendo tímida a adesão dos professores a esta política.

Há dificuldade em compreender a dimensão coletiva do trabalho docente voltado para a integração curricular. Ainda prevalece uma compreensão da gestão curricular como tarefa que compete a cada docente isoladamente, ideia fortemente associada a autonomia do professor. A proposta do PPDT, com sete anos de execução, carece de apoio institucional para se efetivar na escola, especialmente os professores que se engajam como diretores de turma, sob pena de invalidar sua possibilidade de gestar alterações que renovem o modo como se processa a gestão e o desenvolvimento curricular na prática docente.

Referências

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. ARROYO, Miguel Gonzáles. **Indagações sobre currículo: educandos e educadores: seus direitos e o currículo**. Brasília, 2008.

CEARÁ, Secretaria da Educação Básica (SEDUC). **Chamada Pública para Adesão ao Projeto Professor Diretor de Turma**. Fortaleza, 2010.

CRAHAY, Marcel. **Poderá a escola ser justa e eficaz?: da igualdade das oportunidades à igualdade dos conhecimentos**. Tradução de Vasco Farinha. Lisboa: Instituto Piaget, 2002.

(Horizontes Pedagógicos, 92).

FARIAS, Isabel Maria Sabino de. **Inovação, Mudança e Cultura Docente**. Brasília: Liber Livros, 2006.

FREITAS, Marcos Cezar de, BICCAS, Maurilane de Souza. **História social da educação no Brasil (1926-1996)**. São Paulo: Cortez, 2009.

PACHECO, José Augusto. **Escritos Curriculares**. São Paulo: Cortez, 2005.

ROLDÃO, Maria do Céu. O Diretor de Turma e a Gestão Curricular. In. **A Turma como Unidade de Análise. Cadernos de Organização e Administração Educacional**, nº 1, 2007 (Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora).

SÁ, Virgínio. **Racionalidades e Práticas na Gestão Pedagógica: o caso do Diretor de Turma**. Lisboa, Instituto de Inovação Educacional, 1997 (Coleção Ciências da Educação).

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. São Paulo: Autores Associados, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.