



DOI 10.20396/conex.v17i0.8655084

Artigo Original

## Currículo escolar e a busca por reconhecimento

Mauro Sérgio da Silva<sup>1</sup> 

### RESUMO

**Objetivo:** apresenta reflexões acerca do currículo do município de Aracruz-ES a partir de sete escolas com elevado Ideb em 2013. Nesse texto busca-se problematizar a ideia de um currículo único, destacando algumas implicações para as práticas nos contextos situados e a busca de reconhecimento como um elemento motivador do comprometimento docente com o aprendizado. **Metodologia:** desenvolveu-se uma pesquisa de viés etnográfico. A análise foi realizada com base na teoria do reconhecimento de Honneth (2003). **Resultados e discussão:** Identificamos que nas escolas participantes do estudo, o respeito à diversidade e às idiossincrasias fomentam um trabalho contextualizado, propiciando a construção coletiva do currículo, condição que responsabiliza e implica os sujeitos com a aprendizagem ao se verem contemplados em diferentes momentos do processo. **Conclusão:** Isso aproxima os sujeitos dos seus objetivos e desejos na vivência do currículo e potencializa o desenvolvimento do reconhecimento mútuo, segundo Honneth (2003).

**Palavras-chave:** Currículo; Reconhecimento mútuo; Educação básica.

---

<sup>1</sup> Instituto Federal do Espírito Santo, Coordenadoria de Educação Física, Vitória – ES, Brasil.

**Correspondência:**

Mauro Sérgio da Silva. Instituto Federal do Espírito Santo, Campus Vitória, Av. Vitória, 1729, Jucutuquara, CEP 29040780, Vitória - ES, Email: [mauro.silva@ifes.edu.br](mailto:mauro.silva@ifes.edu.br)

Recebido em: 2 abr. 2019

Aprovado em: 6 jun. 2019

## School curriculum and search for recognition

### ABSTRACT

**Objective:** presents reflections concerning the School Curriculum of the city of Aracruz-ES from seven schools with raised Ideb in 2013. This paper seeks to problematize the idea of a single curriculum, highlighting some implications for the practices in the contexts situated and the search for recognition as a motivating element of the teacher's commitment to learning. **Methodology:** we develop a research of ethnographic aspect. We establish analysis on the basis of the theory of the recognition of Honneth (2003). **Results and Discussion:** we identify in the participant schools of the study, that the respect to the diversity and the idiosyncrasies foment a contextualized work, propitiating the collective construction of the Curriculum, condition that makes responsible and implies the citizens with the learning to if seeing contemplated at different moments of the process. **Conclusion:** this approaches the citizens of its objectives and desires in the experience of the Curriculum and potencialize the development of the mutual recognition, according to Honneth (2003).

**Keywords:** School Curriculum. Mutual recognition. Basic education.

## Curriculum escolar y la búsqueda por reconocimiento

### RESUMEN

**Objetivo:** presenta reflexiones referentes al curriculum de la ciudad de Aracruz-ES a partir de siete escuelas con elevado Ideb en 2013. En este texto se busca problematizar la idea de un currículo único, destacando algunas implicaciones para las prácticas en los contextos situados y la búsqueda de reconocimiento como un elemento motivador del compromiso docente con el aprendizaje. **Metodología:** desarrollamos una investigación de sentido etnográfico. Establecemos análisis en base de la teoría del reconocimiento de Honneth (2003). **Resultado y Discusión:** Identificamos en las escuelas participantes del estudio, de que el respecto a la diversidad y las idiosincrasias fomentan un contextualizado trabajo, llevando a la construcción colectiva del curriculum, la condición que hace responsable e implican a los ciudadanos con el aprendizaje al ver se contempladas en diversos momentos del proceso. **Conclusión:** esto acerca los ciudadanos de sus objetivos y deseos en la experiencia del curriculum y potencializa el desarrollo del reconocimiento mutuo, según Honneth (2003).

**Palabras-clave:** Curriculum. Reconocimiento mutuo. Educación básica.

# INTRODUÇÃO

Este texto consiste num recorte de investigação realizada entre 2014-2017, intitulada: "A Educação Física como componente curricular: entre o aprendizado da cultura corporal de movimento e a cultura do *laissez faire* nas aulas". Discutimos na pesquisa como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB),<sup>2</sup> tem impactado nas ações de escolas municipais em Aracruz-ES. Essa pesquisa recebeu financiamento do CNPq e apoio institucional da Secretaria de Educação de Aracruz-ES.

Desenvolvemos a pesquisa pelo viés etnografia (HAMMERSLEY; ATKINSON, 1994). A pesquisa partiu do interesse em compreender como a Educação Física era desenvolvida em contextos escolares que possuíam Ideb elevado. Para tanto, fez-se necessário construir caminhos que fornecessem indícios sobre como ocorria a construção do currículo em escolas com Ideb acima da média do município, e, em que condições era materializado.

Para seleção das escolas realizamos um recorte a partir da média geral do Ideb do município como critério de seleção. As escolas participantes da amostra deveriam ter média superior à do município que, em 2013, alcançou 5,9. Foram selecionadas 09 (nove) escolas; contudo, pudemos ter acesso apenas a 07 (sete) delas, pois apesar da autorização da Secretaria de Educação para o desenvolvimento da pesquisa, a autonomia da gestão local foi preservada para definir a participação, ou não, na pesquisa.

Pelo fato de a pesquisa ter se desenvolvido em diferentes espaços-tempos escolares, tivemos a oportunidade de coletar dados relevantes sobre a qualidade de ensino nas escolas pesquisadas. Apesar de a ênfase da pesquisa estar centrada na produção do conhecimento, ligado à Educação Física, buscamos vislumbrar diferentes nuances e avaliações do e para o contexto escolar, a partir da ótica de diferentes sujeitos: estudantes, diretores, professores, pedagogos, subsecretária de educação.

No presente texto, almejamos problematizar a ideia de um currículo único, destacando algumas implicações para as práticas nos contextos situados e a busca de reconhecimento como um elemento motivador para o desenvolvimento do comprometimento docente com o aprendizado.

---

<sup>2</sup> "O Ideb foi desenvolvido para ser um indicador que sintetiza informações de desempenho em exames padronizados com informações sobre rendimento escolar (taxa média de aprovação dos estudantes na etapa de ensino)." (BRASIL, 2017).

## REFERENCIAL TEÓRICO

O balizamento teórico adotado orienta-se a partir dos pressupostos teóricos de Honneth (2003), que busca construir uma teoria do reconhecimento, assinalando que os conflitos sociais têm motivações nas lutas por reconhecimento social. Esses conflitos, na sua ótica, consistem nos pontos de partida para o processo de evolução da sociedade. Em linhas gerais, propiciam processos emancipatórios dos sujeitos de interação envolvidos.

Para Honneth (2003), a categoria reconhecimento possui centralidade na reconstrução do pensamento crítico. O processo de interação é constituído pelo reconhecimento mútuo que se ancora em três esferas: amor, direito e estima. As esferas do reconhecimento estão ligadas a um processo de autorrealização e construção da identidade individual, assim como da autonomia: a esfera do amor proporciona ao sujeito *autoconfiança*; a esfera do direito favorece ao desenvolvimento do *autorrespeito*; e a esfera da estima propicia o desenvolvimento da *autoestima*. Essas formas de reconhecimento são condições intersubjetivas básicas para que se possa pensar em estruturas universais de boa vida ou eticidade.

Para Honneth (2003, p. 266),

[...] são as três formas de reconhecimento do amor, do direito e da estima que criam primeiramente, tomadas em conjunto, as condições sob as quais os sujeitos humanos podem chegar a uma atitude positiva para com eles mesmos; pois só graças à aquisição cumulativa de autoconfiança, autorrespeito e autoestima, como garante sucessivamente a experiência das três formas de reconhecimento, uma pessoa é capaz de se conceber de modo irrestrito como um ser autônomo e individuado e de se identificar com seus objetivos e seus desejos.

Na esfera do *amor*, pressupõe-se uma dependência completa inicial, que evolui para uma relação que proporciona aos sujeitos possibilidades de construção da autoconfiança e, a partir dela, desenvolve-se formas de autonomia. Nesta, ocorre o reconhecimento de si próprio e do outro como sujeitos independentes que interagem no mundo (HONNETH, 2003).

A partir dessa esfera, podemos sugerir possibilidades de compreensão da relação professor-estudante/estudante-professor no trato pedagógico no decorrer do desenvolvimento do currículo da escola, no qual os percursos dos estudantes são encetados com base nos pressupostos teóricos do docente, cruzando e confrontando com os saberes dos estudantes. A partir dos encontros sociais – aula – as relações de amizade, afeto e carinho são desenvolvidas e os caminhos de aprendizagem são potencializados.

A esfera do *direito* orienta-se no pressuposto de que os sujeitos se reconhecem, reciprocamente, como seres humanos dotados de igualdade, que partilham as propriedades para a participação em uma formação discursiva da vontade (HONNETH, 2003). Assim sendo, a igualdade humana é vista como uma dimensão construída historicamente e marcada pela extensão de atributos universais. Nessa esfera, as preocupações dos sujeitos na garantia do aprendizado, podem ser observadas como intenção de garantir a universalização do acesso ao conhecimento e conseqüente ampliação de visão de mundo e de emancipação dos sujeitos.

Na esfera da *estima*, o pressuposto está ligado à ideia de uma estima social que permita ao sujeito referir-se, positivamente, às suas propriedades e capacidades concretas, podendo o sujeito encontrar, a partir de quadros compartilhados de significação, a valorização de suas idiossincrasias (HONNETH, 2003). Nessa esfera, o sujeito pode, no contexto em que está inserido, perceber-se como autor de sua prática. O sujeito tem sua autoria reconhecida pelos pares, possibilitando ver-se a si mesmo como parte da paisagem, incluído e valorizado a partir de suas potencialidades.

Ao nosso ver, fomentar a dimensão do currículo escolar, com base nas esferas do reconhecimento, é assumir um currículo com base na diversidade de sujeitos e de suas idiossincrasias. Gomes (2007, p. 32) argumenta que,

[...] assumir a diversidade no currículo implica compreender o nosso caminhar no processo de formação humana que se realiza em um contexto histórico, social, cultural e político. Nesse percurso construímos as nossas identidades, representações e valores sobre nós mesmos e sobre os 'outros'. Construímos relações que podem ou não se pautar no respeito às diferenças. Estas extrapolam o nível interpessoal e intersubjetivo, pois são construídas nas relações sociais. Será que nos relacionamos com os 'outros' presentes na escola, considerando-os como sujeitos sociais e de direitos?

Isso se articula com as questões centrais da teoria de Honneth (2003), nas quais a identificação dos sujeitos, como parceiros de interação, pode oferecer caminhos para compreender os processos educativos, fomentados pela escola como uma dimensão da vida humana.

Moreira e Candau (2007) sugerem que seja desenvolvida a sensibilidade docente e de gestores para a pluralidade de valores e universos culturais. Esse desenvolvimento é necessário não só para ampliar o intercâmbio cultural no interior de cada sociedade, e entre diferentes sociedades, mas também deve resgatar manifestações culturais de determinados grupos, cujas identidades se encontram ameaçadas.

Para Moreira e Carvalho (2014, p. 46) “[...] abordar a diversidade implica considerar a construção de identidades, bem como o contexto das desigualdades

e das lutas sociais”. Esse processo se complexifica na elaboração curricular, haja vista que a seleção e organização das diferentes dimensões, que permeiam o processo educativo, sempre serão parciais e de acordo com o contexto sócio-político-econômico de seus idealizadores. Complementar a isso, vale ressaltar que, “tanto política, quanto práticas constroem-se e desdobram-se em meio às situações de dominação, resistência e caos/liberdade” (MOREIRA; CARVALHO, 2014, p. 43).

Moreira e Carvalho (2014) salientam a necessidade de superar a dicotomia dominação/resistência, ressaltando a superação dos limites dessa dualidade, configurando, ao nosso ver, a “emergência de interstícios” (BHABA, 1998), sendo esses entre-lugares “locais” de experiências intersubjetivas e coletivas. Neles, o interesse comunitário ou o valor cultural são negociados (BHABA, 1998).

Os encontros sociais (que nesse caso são as aulas e demais atividades desenvolvidas na escola) dos parceiros de interação estudantes/professores/gestão/escola são baseados em condições e posições culturais diferentes que engendram uma nova cultura, uma nova condição cultural/social que oportunizaria aos sujeitos possibilidades distintas de se ver e enxergar o mundo e aos outros de forma ampliada.

Essa síntese somente é possível com o desenvolvimento do reconhecimento mútuo, sobre o qual nos fala Honneth (2003). “Essa passagem intersticial entre identificações fixas abre a possibilidade de um hibridismo cultural que acolhe a diferença sem uma hierarquia suposta ou imposta” (BHABA, 1998, p. 22). Tais encontros se pautam por preocupações, demandas pessoais e profissionais, pressões sociais, econômicas e políticas, objetivos e desejos, nem sempre convergentes, que configuram algumas situações de desrespeito mútuo vividas pelos parceiros de interação nos encontros, pois partem de pontos de vista diferentes.

Nesse sentido, a experiência vivida na escola, considerada a partir das esferas do reconhecimento, ensejam garantir o direito à apropriação do conhecimento por todos, fomentando as dimensões do saber-fazer, o saber-sobre-o-fazer e o saber-relacionar-se. Processos de aprendizagem-ensino desenvolvidos dentro dessa lógica, necessitam contribuir de forma consistente e bem sistematizada para o processo de formação de sujeitos de maneira que tenham a possibilidade de se reconhecerem como seres autônomos e individuados, desenvolvendo a autoconfiança, o autorrespeito e a autoestima.

Um currículo que tem como objetivo pautar e valorizar as idiosincrasias, deve potencializar o sujeito ao abordar diferentes nuances do conhecimento e suas implicações para a vida dos sujeitos, com isso almejar a emancipação do sujeito, ampliando sua visão de mundo, bem como sua forma de ser e estar nele. Desse modo, vislumbrar possibilidades de uma sociedade mais justa, solidária, crítica,

criativa e criadora. De acordo com Ferrazo (2005, p. 19),

Se pensarmos cada sujeito como inserido em diferentes contextos de vida, não há como desconsiderar que suas possibilidades de conhecimento estão relacionadas às relações entre esses contextos. A história de vida de cada aluno ou aluna não é uma história apenas pessoal, descolada dos contextos sociais, econômicos, políticos e culturais que existem. Há, então, diferentes possibilidades de conhecimento para os alunos que precisam ser consideradas e ampliadas quando nos dedicamos a pensar ou a realizar o currículo nas escolas.

Isso implica que cada pessoa atribuirá significados próprios ao currículo da escola e aos percursos de aprendizagem vivenciados. Ferrazo (2005, p. 21) assevera que a função da escola consiste em “[...] *ampliar as possibilidades de conhecimento, o que significa ampliar as redes de saberes-fazeres existentes*” (grifos do autor).

## **CURRÍCULO NO MUNICÍPIO DE ARACRUZ-ES**

Nesse tópico trazemos algumas considerações de professores, pedagogos e diretores para a partir de seus olhares construir uma reflexão sobre o currículo único, forma como tem sido organizado esse documento no município de Aracruz-ES e suas implicações no desenvolvimento das práticas.

Se considerarmos a evolução dos dados do Ideb até 2015 podemos supor que o trabalho desenvolvido no município de Aracruz tem potencializado melhoras na qualidade da educação pública, pois atingiu a meta projetada para 2015 de 6.0 pontos. Valores superiores aos dos municípios da Grande Vitória-ES, como podemos perceber na tabela abaixo:

Tabela 1 - Valores superiores aos dos municípios da Grande Vitória-ES

<b>IDEB</b>	<b>2005</b>	<b>2007</b>	<b>2009</b>	<b>2011</b>	<b>2013</b>	<b>2015</b>
<b>ARACRUZ</b>	4.7	4.7	5.6	5.8	5.9	6.0
<b>VITÓRIA</b>	4.1	4.2	4.8	5.0	5.0	5.6
<b>GUARAPARI</b>	3.7	4.1	4.5	4.7	4.9	5.4
<b>SERRA</b>	3.8	4.3	4.6	4.8	4.5	5.3
<b>VILA VELHA</b>	4.3	4.5	5.0	4.9	5.2	5.3
<b>CARIACICA</b>	3.8	4.2	4.4	4.6	4.9	5.2
<b>VIANA</b>	3.6	4.3	4.0	5.0	5.0	5.2

FONTE: INEP (disponível em <http://ideb.inep.gov.br/>)

Podemos observar a evolução nas avaliações em comparação aos demais municípios, fato que motivou o desenvolvimento da pesquisa. Este trabalho foi organizado, inicialmente, a partir da imersão em sete escolas, com o intuito de construir elementos que contribuíssem para a compreensão dos processos curriculares vividos. O currículo das escolas de ensino fundamental em Aracruz-ES

tem sido elaborado e revisado pela Secretaria de Educação em colaboração com os docentes e pedagogos, como podemos perceber na fala a seguir,

Em relação ao currículo, no ano retrasado, a prefeitura, ela convidou alguns professores por área, representante de professor, para montar esse currículo anual. Aí ela montou o currículo anual né e depois eles fizeram isso trimestralmente. Tudo isso com representante de professores e aí eles mandaram para escola, cê entendeu? Eles mandaram pra escola porque eles achavam assim que tinha que ter um currículo único. Porque há muito trânsito de alunos dentro da própria rede [...] E isso prejudica muito também o aluno, então por isso que a secretaria viu a necessidade de fazer um currículo único e por trimestre. Então, o currículo veio da secretaria, mas quem montou não foi a secretaria sozinha. Foi representante da secretaria, de professor, de pedagogo, entendeu? Que toda vez reunia comissão e listava os conteúdos. E o representante era sempre daquela série [...] De 2º ano, tinha um professor de 2º ano representando. De 3º, tinha um de 3º. Então a gente não pode falar que o currículo é da secretaria, ele foi feito com uma equipe e com representação de professores (Diretor Escola 03)

O município tem a cultura de elaborar o currículo e os planos gerais de ensino das disciplinas de forma compartilhada. Em alguns intervalos, não regulares, eles são reavaliados e reescritos. Há um acúmulo de anos de debate, sobre o currículo prescrito vigente hoje. Contemplar os agentes que participarão da implementação do currículo, consiste numa forma de sinalizar para o outro, princípios de reconhecimento com base na igualdade. Muito embora, o debate devesse, também, ser ampliado para o público atendido pelo sistema de ensino, com a finalidade de ouvir os anseios daqueles que buscam pela educação formal oferecida pela escola pública.

Se analisarmos o relato do Diretor da escola 03, a intencionalidade de garantir o conteúdo idêntico a todos do município, mesmo que houvesse um esforço nesse sentido, cronologicamente isso seria possível? E as condições objetivas locais? E aquilo que é próprio de cada indivíduo? Como ficaria o respeito aos tempos de aprendizagem dos alunos? De fato, não é possível olhar um currículo de forma linear, haja vista que no contexto complexo que vivemos, a linearidade das coisas faz cada vez menos sentido para a formação de pessoas diferentes.

Ao nosso ver, a construção do currículo vigente, se ampara em elementos tradicionais da pedagogia, com enfoque conteudista, apresentando uma série de limitações, como: excesso de objetivos e conteúdos para trabalhar em cada trimestre; contradição entre os objetivos previstos para os trimestres - ora parece apontar para um tipo de formação com características mais progressistas, ora parece ser mais tradicional. Uma professora (Escola 05) que está na rede faz 12 anos, relata: "A gente já tinha um plano de ensino quando eu entrei. Esse plano não é de quando eu entrei; o plano de quando eu entrei era outro. Esse foi elaborado durante o tempo que estou trabalhando aqui no município, os

professores participaram”.

A quantidade dos conteúdos e objetivos consiste em uma limitação para as decisões dos professores na hora de definir o caminho. A tentativa de um currículo único para o município se revela como orientação relevante para o desenvolvimento do trabalho, pois define o que os estudantes irão aprender ao longo de sua jornada escolar, independente da escola onde se inserir. Contudo, a definição do projeto de ser humano que se pretende formar necessita ficar mais clara dentro da proposta. Assim como, os processos de formação continuada e desenvolvimento da educação pública, pois o currículo único representa uma preocupação com a construção de referenciais para a organização do trabalho escolar, tendo o objetivo de estabelecer certa coerência entre o que se desenvolve nas diferentes instituições de ensino municipal. Entretanto, se considerarmos os indicadores do Ideb, como um indicador de qualidade, como é sugerido por diversos sujeitos envolvidos com a educação pública no município, veremos que o mesmo currículo não tem obtido os mesmos resultados em todas as escolas. Por que há essas discrepâncias? Os sujeitos são singulares. Intentar a partir de um aglomerado de conteúdos e objetivos, proporcionar uma educação uniforme para pessoas diferentes, pode se constituir numa situação de desrespeito como assevera Honneth (2003), desconsiderando a possibilidade de construção de um ser autônomo e individuado, que não consegue se aproximar de seus objetivos e desejos.

Entretanto, o referencial construído pela rede municipal como documento base, sofre flexibilizações nos contextos situados, que produzem adequações, na forma e nos tempos para desenvolvimento dos conteúdos e objetivos. Por exemplo afirmação do pedagogo a seguir:

Olha, eu não vejo ponto negativo, porque houve um aval de um professor. E outra coisa, não é uma coisa fechada. Por exemplo, se acontecer alguma coisa fora do normal que eu precise antecipar o currículo ou que não esteja contemplado nele, a gente tem essa abertura, cê entendeu? Por exemplo, aconteceu aí a questão da água, em evidência muito grande. Tivemos que fazer racionamento... nós precisamos trabalhar o assunto sobre a água. Não tem problema isso (Pedagoga Escola 01).

Antecipar ou incluir elementos são formas de os contextos escolares se aproximarem das localidades onde estão inseridos, além disso, cabe salientar que muitos trabalhos são organizados em projetos de aprendizagem construídos por turma. Podemos notar que a autoria das práticas é preservada e fomentada pelo corpo pedagógico das escolas, condição relevante para o processo de busca por reconhecimento e o respeito às idiosincrasias.

Pudemos observar que o trabalho pedagógico, em diversas circunstâncias, segue a intuição do docente para organizar as ações. Esse currículo que orienta as atividades dos professores do município, oportuniza às escolas possibilidades de organização do trabalho pedagógico, no entanto, dependendo do olhar

estabelecido, pode engessar as possibilidades surgidas em cada contexto escolar, caso seja observado como obrigação a ser cumprida de forma literal.

Em relação às políticas públicas, observamos que para além da prescrição do que se deve ensinar, existem outros elementos necessários para viabilizar as garantias de aprendizado do que está sendo proposto como currículo, tais como: política de valorização profissional, processos de avaliação coerentes com as ações e público atendido, formação continuada, infraestrutura adequada. Como podemos perceber no relato:

Mas, assim, apesar da gente ter tido oportunidade de ir lá nas formações e de está participando desse plano de ensino, assim não teve muita alteração do que eles fizeram não. Porque na verdade 1, 2 e 3 anos é quase a mesma coisa se você for olhar modifica poucas coisas no plano de curso. E 4 e 5 também, modifica pouca coisa para eles. E eu acho muita coisa, principalmente por a gente não ter um espaço adequado, não conseguimos realizar (Professora de Educação Física 01, Escola 02).

Outra questão a ser destacada encontra-se no caráter burocrático que as revisões curriculares podem assumir, passando por consulta de forma irrefletida sobre os impactos provocados pelo currículo proposto e vivido anteriormente, pois não é possível considerar a revisão de conteúdos e objetivos, sem considerar a diversidade de contextos escolares. Faz-se necessário considerar o processo, as experiências vividas e os contextos situados das práticas, bem como um processo de formação continuada com ênfase na reflexão crítica acerca do trabalho. Não é possível pensar o currículo deslocado da experiência humana e dos sujeitos que irão vivenciá-lo, ou seja, do chão da escola e seus parceiros de interação. A seleção cultural, realizada, parte de elementos que são considerados legítimos por quem elabora o currículo; portanto, uma seleção parcial da produção humana ao longo da história. O currículo é a forma como se propõe a organização do conhecimento escolar. É dinâmico, constitui uma prática com caráter processual, tem sua função social ligada à realidade própria da escola e à forma como é enfocada num momento histórico e social e que, a partir de cortes transversais, permite a compreensão de sua construção (SACRISTÁN, 2000).

O caráter processual tem sido observado pelo município de Aracruz-ES ao propor revisões periódicas do que está previsto. Ao nosso ver, a revisão do currículo necessita associar-se a um processo de processo de formação continuada que vislumbre a formação de um sujeito que almeje uma sociedade mais justa, democrática e solidária, na qual as garantias fundamentais, sejam observadas como direito de todos. Um currículo que emancipe os sujeitos, que estabeleça relação com seus objetivos e desejos, que considere suas singularidades e subjetividades, e, também, que estabeleça relação com o bem-estar comum. Assim sendo, as situações de desrespeito, condição que vexam o indivíduo e suprimem suas liberdades, serão analisadas num contexto coletivo que busca maior coerência entre o que se pretende com os objetivos e conteúdos

selecionados. Desse modo, nos interstícios vividos nos encontros sociais promovidos pelos espaços-tempos da escola, talvez se tenha a oportunidade de reconhecer e ser reconhecido como sujeito autônomo e individuado. Buscando fomentar os objetivos e desejos dos estudantes e não tolher por uma estrutura rígida de um currículo comum a toda a rede.

Independente das limitações de se propor um currículo único, identificamos que há uma preocupação pela manutenção dos diálogos, condição imprescindível para um currículo mais contextualizado, potencializando o desenvolvimento de ideias prescritas, ou a negação delas, ou seja, “o currículo praticado envolve as relações entre poder, cultura e escolarização, representando mesmo que de forma nem sempre explícita, o jogo de interações e/ou relações presentes no cotidiano escolar” (CARVALHO, 2005, p. 96-7).

Nesse sentido, organização do currículo é uma prescrição dependente das formas como se desenrolam as interações pessoais que se materializam nos encontros sociais vividos na escola. Nesse ensejo, o reconhecimento mútuo (HONNETH, 2003) constitui elemento que fomenta a mediação entre os parceiros de interação. Observando as realidades escolares como complexas e instáveis, assim como o contexto no qual elas estão inseridas, há que se considerar as maneiras de fazer, de ser, de pensar, de sentir, que se desenrolam nas interações humanas durante os encontros sociais (BABHA, 1998; HONNETH, 2003; FERRAÇO, 2005).

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em uma etnografia, ao longo dos dias de observação são realizadas muitas entrevistas informais, que fornecem dados assaz esclarecedores. Cada momento que se busca entender porquê de atitudes e acontecimentos, constituem espaços-tempos de entrevistas, sem os quais, muitas questões não seriam compreendidas. Para tanto, é preciso construir uma atmosfera de confiança na qual as perguntas possam ser inseridas na forma de diálogo constante e corriqueiro para uma maior fidedignidade das respostas. Para tanto, tomar conhecimento a priori dos passos da aula, desde o planejamento, constituiu-se de uma ferramenta importante para identificarmos mudanças de rumo daquilo que havia sido planejado e compreender situações novas geradas ao longo dos encontros sociais. Conversar sobre o que o professor está pensando e ajudá-lo, caso solicite é uma forma de conquistar a confiança dos colaboradores. A aproximação cuidadosa, com base na leitura acolhida,<sup>3</sup> foi que nos permitiu ter acesso aos diferentes espaço-tempos pedagógicos de reuniões, conversas anódinas nos corredores, sala dos professores, conselho de classe. A leitura da acolhida foi muito relevante para que

---

<sup>3</sup> Consiste na coleta da fala do outro, baseada em preceitos como simpatia, empatia e confiança, ou seja, respeito que acolhe o que o outro diz como verdade (PAUL RICOEUR, citado por BADIA, 2005).

fôssemos reconhecidos como parte da paisagem da escola. A imersão nas escolas foi organizada ao longo de 28 (vinte e oito) meses, variando o tempo de estada nos contextos de acordo com a qualidade das informações colhidas, realizando ainda, retornos por convite de algumas escolas para participar de reuniões, momentos especiais planejados para entrada da escola, pequenos eventos.

O nível de compromisso que se estabelece com os colaboradores no campo, define a qualidade das informações que vamos coletar. Esse indicador pode ser manifesto de várias formas, como: o retorno do pesquisador com as informações coletadas; a abertura do diário de campo para que o colaborador tenha a oportunidade de se ver dentro daquilo que está sendo registrado, servindo inclusive como uma forma de validar parte das informações coletadas, do mesmo modo que pode auxiliar o professor a ampliar as reflexões sobre seu trabalho; algum tipo de auxílio caso seja solicitado, demonstrar que está ali como um colaborador, e, na medida do possível, irá trazer contribuições para aquele espaço. A escola espera dos que a adentram alguma contribuição. Os sujeitos que nela atuam, estão cansados da utilização do espaço-tempo da escola como um local, para originar a escrita de artigos e livros. Que sirva para isso também, mas não de forma exclusiva. Precisamos nos atentar e dispormos nos embrenharmos no campo, a dar uma contribuição à escola. Isso pode favorecer o acesso àquilo que se pretende como informação e sinaliza para uma postura ética e solidária com os sujeitos da pesquisa.

Ao iniciar as observações das escolas com mais alto Ideb, percebemos que há discrepâncias entre o que está previsto pelo currículo elaborado pela rede municipal e o que os estudantes vivenciam no cotidiano. Isso ocorre, devido à sensibilidade docente e dos gestores das unidades de ensino, com relação à pluralidade de valores e universos culturais (MOREIRA; CANDAU 2007) dos estudantes que recebem.

Essa sensibilidade amplia o intercâmbio cultural no interior de cada escola e fomenta uma formação para além dos muros escolares. À primeira vista, pensar na implementação de um currículo para a rede, pressupõem-se um condicionamento do potencial criador das escolas nos interstícios culturais (BABHA, 1998), vividos nos encontros sociais aula e projetos educacionais. Entretanto, ao contemplar a diversidade de olhares na construção do currículo (GOMES, 2007), trazendo os diferentes atores para o debate, legitima-se a intenção e compromisso com uma formação humana mais colaborativa e coerente com a diversidade dos contextos. Observamos isso nos diálogos e antecipações que são propostas a partir de questões do cotidiano, conforme destaca a pedagoga. Muito embora haja um esforço empreendido pelas escolas para valorizar e dar consequência a questões do cotidiano, percebemos que de forma tácita, o receio de não cumprir o que está prescrito no currículo, força a busca de relações do projeto em curso, com o previsto no documento. O que nos faz supor, certo processo de engessamento das ações. Ampliando a análise, estabelecendo

um contraponto entre o currículo único e o Ideb, sendo esse último apontado em diversos momentos como um indicador de qualidade da educação, inferimos: não poderia essa preocupação exacerbada com o cumprimento do currículo, constituir fator que contribui para algumas unidades de ensino terem dificuldades quanto ao desenvolvimento dos processos de aprendizagem-ensino? O currículo é eivado de intencionalidades e parcialidades, sendo assim, não podemos desconsiderar as nuances de dominação e resistência (MOREIRA; CARVALHO, 2014) que perpassam sua organização, do mesmo modo, a resistência dos que vivem o chão das escolas e como se organizam a partir de códigos próprios.

A cultura compartilhada nos entre-lugares (BABHA, 1998) do currículo, oportunizou ao município de Aracruz-ES o reconhecimento em números, por meio da avaliação do Ideb, mas, sobretudo, o reconhecimento mútuo (HONNETH, 2003) junto à sociedade do município pelo serviço prestado. Essa avaliação tem se revertido em motivação para o desenvolvimento de práticas com enfoque numa melhor classificação das escolas e a busca por reconhecimento. Contraditoriamente, isso pode ser problemático pela possibilidade de rotular instituições, num maniqueísmo perigoso para a construção das dimensões do reconhecimento descritas por Honneth (2003), gerando situações que podem constranger os parceiros de interação das escolas que não possuem os números mais elevados no Ideb, mesmo possuindo o mesmo currículo escolar. O contexto onde as ações são desenvolvidas necessitam ser considerados ao se analisar os dados. Isto posto, a imersão no contexto para compreender como se desenrolam as ações, torna-se o caminho mais viável para compreender um fato específico da escola. Ter desenvolvido o trabalho pelo viés da etnografia foi profícuo por isso. Construímos caminhos relevantes para nos constituirmos parte da paisagem local. Vivendo momentos e procedimentos de entrada e saída das escolas, os ritos, assistindo e participando das aulas, participando de reuniões como conselho de classe, ouvindo/conversando com estudantes, responsáveis pela limpeza, “as Tias” da merenda, registrando tudo que nos era possível em diário de campo, por fotos e vídeos.

Outro elemento importante consiste no processo de avaliação e replanejamento, realizado com o intuito qualificar os trabalhos. Vale ressaltar que, nesses momentos, há possibilidade de valorizar os significados e sentidos atribuídos ao currículo por diferentes sujeitos, possibilitando compartilhar as experiências curriculares vividas em diferentes contextos escolares. Tal condição nos permite compreender, com base em Sacristán (2000), o caráter dinâmico e processual da construção do currículo escolar.

Dentre as situações nas quais os sujeitos se aproximam da condição de boa vida (HONNETH, 2003), podemos destacar as situações de reconhecimento vividas na escola 07. Nesse caso, o reconhecimento mútuo (HONNETH, 2003), com base na esfera da estima, fomenta a mediação entre os parceiros de interação, de modo que as ações desenvolvidas em um contexto desfavorável à atuação docente (a

escola não possui infraestrutura adequada para o desenvolvimento de todas as práticas), consegue engendrar condições para viver o currículo de modo muito contextualizado.

Dentre os fatores que interferiram nas ações dos sujeitos, merece destaque o tamanho da escola como um condicionante relevante para o sucesso das ações ali desenvolvidas. Por ser pequena, há uma maior aproximação e conhecimento das diferentes pessoas que vivem o espaço. Os nomes são conhecidos, os sujeitos se abraçam, as famílias participam ativamente da vida da escola e querem seus filhos ali, reconhecendo que existe qualidade na educação desenvolvida. Essa confiança na escola nos remete a esfera do amor, pois se trata do desenvolvimento da autoconfiança e da autonomia que permite aos pais, parafraseando Honneth (2003), confiar na relação de afeto, carinho e educação que é desenvolvida pelos docentes juntamente aos seus filhos, certos de que o processo de aprendizagem-ensino será realizado, tendo como base o currículo e o compromisso docente. Esse compromisso docente foi relatado em todas as escolas pesquisadas. Percebemos elementos desse compromisso nas reuniões pedagógicas. Oportunidades em que os professores compartilhavam os projetos que desenvolviam. Nota-se na forma como as ações são planejadas e vividas uma minúcia nos processos, trabalho cuidadoso que extrapola os objetivos e conteúdos prescritos no currículo. Entretanto, evidenciamos preocupações da gestão pedagógica das escolas em buscar relações diretas entre o realizado e prescrito para justificar as ações e o cumprimento da obrigação posta no documento produzido pelo município. Tal condição sinaliza para um risco de engessar o caráter criativo e a autoria do trabalho docente.

O trabalho desenvolvido pela escola acima, independente das limitações de infraestrutura, acena como resposta ao questionamento de Gomez (2007), pois os sujeitos no contexto estudado são vistos como sujeitos sociais e de direitos, condição que favorece a democratização do acesso ao conhecimento como um direito social, potencializando o autorrespeito, ligado à esfera do reconhecimento do direito (HONNETH, 2003). Como contrapartida a isso, os professores sentem-se realizados ao verem seu trabalho reconhecido, sentem-se importantes por contribuir com a melhoria dos processos, com isso constroem identidades com as instituições de ensino. Querem estar ali. Querem fazer o melhor. Ser visto de forma positiva por outrem, a partir de uma ação individual realizada no esforço do seu trabalho, permite aos diferentes sujeitos desenvolverem sua autoestima e se verem de forma positiva na relação com os parceiros de interação e com a comunidade do entorno da escola. Se observarmos o descrito acima, pelo viés das esferas do reconhecimento, os sujeitos buscam, e conseguem, se identificar com os seus desejos e objetivos, no que tange à vivência do currículo escolar. As relações se orientam pela construção do reconhecimento mútuo entre os diferentes parceiros de interação (HONNETH, 2003).

Nas escolas pesquisadas, as práticas têm-se desenrolado e obtido êxito ao

aproximar os sujeitos da condição de boa vida que nos fala Honneth (2003). Aos parceiros de interação, implicados no processo de aprendizagem-ensino, têm sido possibilitado o olhar sobre si de forma positiva pelas ações que realizam. O fomento da autoria docente, e reconhecimento das idiossincrasias dos parceiros de interação, constituem elementos fundantes para aproximação dos sujeitos aos objetivos e anseios pessoais com a instituição escolar e seus pressupostos básicos.

Os números do Ideb representam para os sujeitos uma forma de reconhecimento ao compromisso com o aprendizado desenvolvido. O comprometimento dos profissionais implicados com o processo de aprendizagem-ensino representa uma marca destacada por todas as escolas pesquisadas.

A organização de um currículo, para a rede municipal de Aracruz-ES, surgiu como uma política pública com a intenção de garantir o direito à apropriação do conhecimento, aproximando os contextos escolares, sem a pretensão de cercear a autonomia das escolas na definição dos rumos a partir da demanda local. Nesse sentido, surge a preocupação com a implementação da ferramenta pedagógica replanejamento das ações, após avaliação, realizada a partir de critérios próprios de cada comunidade escolar.

Observando o currículo desenvolvido em Aracruz-ES, podemos sugerir que há construção de identidades entre as pessoas, projetos e espaços. O compromisso/comprometimento dos professores, apresenta a noção de carinho, cuidado e responsabilidade com a formação de pessoas que podem mudar seu entorno, seu mundo e, conseqüentemente, contribuir para o aperfeiçoamento de nossa sociedade.

As considerações acima corroboram com a teoria de Honneth (2003), pois com base nas esferas do amor, do direito e da estima, vislumbramos como a busca por reconhecimento é motivadora das ações, sendo essas responsáveis pela construção de currículos mais humanizados e coerentes com as demandas singulares para viver em sociedade.

A possibilidade do reconhecimento recíproco, como sugere Honneth (2003), nos diferentes contextos escolares, se apresenta como "a força motriz" para as escolas com alto Ideb, configurando relações, dentro de um contexto que é cada vez mais complexo, nos quais as formas de interação determinam as orientações dos objetivos/expectativas dos diferentes parceiros de interação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos inferir que a busca por reconhecimento nas escolas estudadas está diretamente ligada à forma como os sujeitos vivem o currículo e, como valorizam

os números do Ideb. As avaliações as quais as escolas são submetidas geram um número que ganha relevância, não só para os sujeitos que compõem o corpo docente e administrativo da escola, mas também para a comunidade do entorno.

Os caminhos construídos a partir do currículo prescrito, perpassa pelo comprometimento das pessoas envolvidas no processo de transformação das práticas nos contextos situados, fomentando assim, a noção de autorrespeito, autoconfiança e autoestima (HONNETH, 2003). O Ideb deve ser observado apenas como um indicador<sup>4</sup> que, também, contribui para que os sujeitos se vejam positivamente ante a sociedade e vice-versa. No entanto, não deve ser utilizado para classificar as escolas pelas limitações que esse processo de avaliação possui, pois não considera todas as dimensões do processo educativo, tampouco, todas as áreas de conhecimento.

A construção de orientações pedagógicas como um currículo geral que abarca todo o município é avaliada de forma positiva pelos professores e gestores, tanto que acreditam que existe impacto positivo nos resultados obtidos no Ideb. Nesse sentido, algumas perspectivas de estudos podem ser sinalizadas a partir de algumas questões, quais sejam: por que o currículo único, então, não impacta todas as escolas do município de forma positiva, da mesma forma, gerando um alto Ideb? O Ideb é o processo de avaliação mais adequado as singularidades dos contextos escolares? Quais são as motivações dos sujeitos implicados no processo de aprendizagem-ensino quando se trata de uma escola com baixo Ideb? Como desenvolvem os processos de busca por reconhecimento nessas escolas? Ou não há essa preocupação? Esses questionamentos precisam ser investigados, notadamente, nas escolas com índices mais baixos do Ideb, que em tese possuem o mesmo currículo.

A quantidade de conteúdos e objetivos descritos não dá conta das especificidades dos contextos escolares, fazendo com que os sujeitos em cada espaço construam seus *modus operandi* singulares. Noutro sentido, faz-se necessário um processo de formação continuada, que promova momentos de reflexão que antecedam a revisão do currículo, pautada num conhecimento contemporâneo e referenciais mais voltados para uma formação que almeje a emancipação dos sujeitos, que proporcione uma aproximação da condição de boa vida descrita por Honneth (2003).

O contexto no qual o professor se sente acolhido e respeitado pela qualidade de seu trabalho, oferece melhores condições para ele se sentir parte do espaço

---

<sup>4</sup> O Ideb deve ser visto como um indicador para avaliar as escolas, porém não o único. É necessário ampliar o espectro de aspectos analisados, considerando questões como: as condições socioeconômicas, a formação cultural dos sujeitos envolvidos, as visões de mundo que são forjadas ao longo da trajetória dos sujeitos e o papel que a escola assume para aqueles que vivem suas práticas, quer sejam professores, quer sejam gestores ou estudantes. Cada um vive os espaços a partir de um interesse que é individual, singular, que consubstanciarão e forjarão as formas de relação entre os praticantes do espaço-tempo escolar.

escolar, a formação continuada, pode ser vista como uma estratégia ao desenvolvimento do currículo e, concomitantemente, representa um compromisso da gestão pública com os sujeitos que estão no chão da escola, assim como, com as comunidades atendidas por esse serviço público. Sentir-se respeitado e valorizado, favorece a aproximação dos envolvidos nos processos de aprendizagem-ensino promovido pelas escolas da condição de boa vida que nos fala Honneth (2003). Corroborando em grande medida com a autorealização pessoal e profissional. Podemos, então, afirmar que a busca por reconhecimento tem se constituído como elemento relevante para a materialização das ações no cotidiano escolar das escolas pesquisadas.

Por fim, devido à complexidade das realidades escolares e suas contingências, podemos ressaltar que são as maneiras de fazer, de ser, de enfrentar os embates, de respeitar a diversidade, de criar lugares e entre-lugares de produção de cultura, de pensar, de sentir, vividas nas interações durante os encontros sociais na escola, que geram as condições para o compartilhamento de experiências formativas relevantes a partir do currículo proposto pela rede municipal de Aracruz-ES (BABHA, 1998; SACRISTÁN, 2000; HONNETH, 2003; FERRAÇO, 2005; CARVALHO, 2005). Nesse bojo, se configura a construção das identidades locais e a construção dos compromissos com os processos de aprendizagem-ensino (MOREIRA; CARVALHO, 2014), não pelo currículo único, mas pelo comprometimento e busca por reconhecimento do trabalho.

## REFERÊNCIAS

- BADIA, Denis Domeneghetti. Cultura, imaginário e escola. In. SOUZA, Rosa Fátima de; VALDEMARIN, Vera Teresa. *A cultura escolar em debate: questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa*. Campinas-SP: Autores Associados, 2005, p. 97-117.
- BHABHA, Homi. K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.
- BRASIL. Nota Técnica. *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica*. Disponível. em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/portal\\_ideb/o\\_que\\_e\\_o\\_ideb/Nota\\_Tecnica\\_n1\\_concepcaoIDEB.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/o_que_e_o_ideb/Nota_Tecnica_n1_concepcaoIDEB.pdf). Acesso em: 14 ago. 2017.
- BRACHT, Valter. *Educação Física & ciência: cenas de um casamento (in)feliz*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.
- CARVALHO, Janete. Magalhães. Pensando o currículo escolar a partir do outro que está em mim. In FERRAÇO, C. E. (org.) *Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo*. São Paulo: Cortez, 2005, p. 94-111.
- FERRAÇO, Carlos Eduardo. Currículo, formação continuada de professores e cotidiano escolar: fragmentos de complexidade das redes vividas. In FERRAÇO, Carlos Eduardo. (Org.). *Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo*. São Paulo: Cortez, 2005, p. 15-42.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade e Currículo. In. (Org.) Beauchamp, Jeanete; Pagel, Sandra Denise; Nascimento, Aricélia Ribeiro do. *Indagações sobre currículo: diversidade e currículo*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag4.pdf>. Acesso em: 17 out. 2016.

HAMMERSLEY, Martin.; ATKINSON, Paul. *Etnografía: métodos de investigación*. 2 ed. Barcelona: Paidós, 1994.

HONNETH, Axel. *Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais*. São Paulo: Ed. 34, 2003.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Currículo, conhecimento e cultura. In. (Org.) Beauchamp, J.; Pagel, S. D.; Nascimento, A. R. *Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007, p. 17-48. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>. Acesso em: 17 out. 2016.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CARVALHO M. Construção de identidades no currículo de uma escola de ensino fundamental. In. MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. (Orgs.). *Currículos, disciplinas escolares e culturas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SACRISTÁN, J. Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3 ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.