



Ensino e Aprendizagem como Unidade Dialética

Kelly Cristina Campones
(Organizadora)

Kelly Cristina Campones
(Organizadora)

Ensino e Aprendizagem como Unidade Dialética

Atena Editora
2019

2019 by Atena Editora
Copyright © Atena Editora
Copyright do Texto © 2019 Os Autores
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora
Editora Executiva: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Diagramação: Geraldo Alves
Edição de Arte: Lorena Prestes
Revisão: Os Autores

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof.ª Dr.ª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará

Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Conselho Técnico Científico

Prof. Msc. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba
Prof. Msc. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Prof.ª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Prof. Msc. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Msc. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Prof. Msc. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista
Prof.ª Msc. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Msc. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof.ª Msc. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
E59	Ensino e aprendizagem como unidade dialética [recurso eletrônico] / Organizadora Kelly Cristina Campones. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. – (Ensino e Aprendizagem como Unidade Dialética; v. 1) Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-481-8 DOI 10.22533/at.ed.818191507 1. Aprendizagem. 2. Educação – Pesquisa – Brasil. I. Campones, Kelly Cristina. CDD 371.102
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná - Brasil
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

O e-book intitulado como: “Ensino e Aprendizagem como Unidade Dialética”, apresenta três volumes de publicação da Atena Editora, resultante do trabalho de pesquisa de diversos autores que, “inquietaos” nos seus mais diversos contextos, consideraram em suas pesquisas as circunstâncias que tornaram viável a objetivação e as especificidades das ações educacionais e suas inúmeras interfaces.

Enquanto unidade dialética vale salientar, a busca pela superação do sistema educacional por meio das pesquisas descritas, as quais em sua maioria concebem a importância que toda atividade material humana é resultante da transformação do mundo material e social. Neste sentido, para melhor compreensão optou-se pela divisão dos volumes de acordo com assunto mais aderentes entre si, apresentando em seu volume I, em seus 42 capítulos, diferentes perspectivas e problematização acerca do currículo, das práticas pedagógicas e a formação de professores em diferentes contextos, corroborando com diversos pesquisadores da área da educação e, sobretudo com políticas públicas que sejam capazes de suscitar discussões pertinentes acerca destas preposições.

Ainda, neste contexto, o segundo volume do e-book reuniu 29 artigos que, constituiu-se pela similaridade da temática pesquisa nos assuntos relacionados à: avaliação, diferentes perspectivas no processo de ensino e aprendizagem e as Tecnologias Educacionais. Pautadas em investigações acadêmicas que, por certo, oportunizará aos leitores um repensar e/ou uma amplitude acerca das problemáticas estudadas.

No terceiro volume, categorizou-se em 25 artigos pautados na: Arte, no relato de experiências e no estágio supervisionado, na perspectiva dialética, com novas problematizações e rupturas paradigmáticas resultante da heterogeneidade do perfil acadêmico e profissional dos autores advindas das temáticas diversas.

Aos autores dos diversos capítulos, cumprimentamos pela dedicação e esforço sem limites. Cada qual no seu contexto e pautados em diferentes prospecções viabilizaram e oportunizaram nesta obra, a possibilidade de ampliar os nossos conhecimentos e os diversos processos pedagógicos (algumas ainda em transição), além de analisar e refletir sobre inúmeras discussões acadêmicas conhecendo diversos relatos de experiências, os quais, pela soma de esforços, devem reverberar no interior das organizações educacionais e no exercício da constante necessidade de pensar o processo de ensino e aprendizagem como unidade dialética.

Cordiais saudações e meus sinceros agradecimentos.

Kelly Cristina Campones

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
“HANSEI”: UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA JAPONESA E SUAS POSSÍVEIS APLICAÇÕES NAS ESCOLAS BRASILEIRAS	
<i>Ana Luísa da Costa</i>	
DOI 10.22533/at.ed.8181915071	
CAPÍTULO 2	8
A BUSCA POR RECONHECIMENTO COMO MOTIVAÇÃO PARA DESENVOLVIMENTO DO CURRÍCULO	
<i>Mauro Sérgio da Silva</i>	
<i>Flávia Dias Coelho da Silva</i>	
<i>Izabella Gonçalves Bocayuva</i>	
<i>Lucas Evangelista Rangel</i>	
<i>Lucas Miranda</i>	
<i>Marcelo Visintini</i>	
DOI 10.22533/at.ed.8181915072	
CAPÍTULO 3	20
A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR NO CONTEXTO NEOLIBERAL: CONTRIBUIÇÕES DA DIDÁTICA DE PERSPECTIVA CONTRA-HEGEMÔNICA	
<i>Lenilda Rêgo Albuquerque de Faria</i>	
DOI 10.22533/at.ed.8181915073	
CAPÍTULO 4	32
A FORMAÇÃO DOCENTE E A EDUCAÇÃO A PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECÍFICAS NO IF SERTÃO-PE <i>CAMPUS</i> SALGUEIRO	
<i>Gercivania Gomes da Silva</i>	
<i>Carlos Wendel Gomes da Silva</i>	
<i>Sandra Regina da Silva Galvão</i>	
DOI 10.22533/at.ed.8181915074	
CAPÍTULO 5	38
A FORMAÇÃO DOCENTE: CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL E DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS	
<i>Katia Fraitag</i>	
<i>Miguel Julio Zadoreski Junior</i>	
DOI 10.22533/at.ed.8181915075	
CAPÍTULO 6	43
A FORMAÇÃO DOS PEDAGOGOS PARA O ENSINO DE MATEMÁTICA NO MÉTODO DO IAB NO MUNICÍPIO DE BOA VISTA-RR	
<i>Kátia Maria Abreu da Silva</i>	
<i>Janaene Leandro de Sousa</i>	
DOI 10.22533/at.ed.8181915076	

CAPÍTULO 7	50
A FORMULAÇÃO DE TAREFAS PARA PROMOVER O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO PROFESSOR QUE ENSINA MATEMÁTICA	
<i>Cristina Meyer</i>	
<i>Mariana Maria Rodrigues Aiub</i>	
DOI 10.22533/at.ed.8181915077	
CAPÍTULO 8	61
A PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR E A POSSIBILIDADE DE CONSTRUÇÃO DOS SABERES DOCENTES	
<i>Francisca de Lourdes dos Santos Leal</i>	
<i>Vilmar Aires dos Santos</i>	
DOI 10.22533/at.ed.8181915078	
CAPÍTULO 9	73
REFLEXOS DA REFORMA EDUCACIONAL DOS ANOS 1990 NA PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ESTADO DO ACRE	
<i>Hildo Cezar Freire Montysuma</i>	
<i>Rosalu Ribeiro Barra Feital Nogueira</i>	
<i>Emilly Ganum Areal</i>	
DOI 10.22533/at.ed.8181915079	
CAPÍTULO 10	107
ALGUMAS DISCUSSÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE EM MATEMÁTICA E A HISTÓRIA DA DIDÁTICA NAS LICENCIATURAS EM MATEMÁTICA DA BAHIA (1940-1960)	
<i>Januária Araújo Bertani</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150710	
CAPÍTULO 11	118
APONTAMENTOS SOBRE A ATIVIDADE DE MONITORIA DA DISCIPLINA DE QUÍMICA GERAL PARA ALUNOS DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	
<i>Luciana Silva Rocha Contim</i>	
<i>Luis Antônio Serrão Contim</i>	
<i>João Pedro Carmo Filgueiras</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150711	
CAPÍTULO 12	123
APRENDIZADO, MOTIVAÇÃO E DIVERSÃO: JOGOS COMO ESTRATÉGIA PARA O ENSINO DE BIOLOGIA CELULAR	
<i>Laís Corrêa Lima</i>	
<i>Agatha Santos de Jesus</i>	
<i>Angélica Ferreira Carreiro</i>	
<i>Ingrid da Silva Rola</i>	
<i>Karolainy Teixeira da Conceição</i>	
<i>Maik da Silva de Souza</i>	
<i>Rafaela Nunes Santos</i>	
<i>Yasmim de Oliveira Paula</i>	
<i>Yhasmim Hellen Viana Scandian</i>	
<i>Marina Sousa Manoel Damasceno</i>	
<i>Karina Mancini</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150712	

CAPÍTULO 13	135
AS DCN E A FORMAÇÃO DOCENTE: UMA ANÁLISE DA LEGISLAÇÃO E OS DESAFIOS NA IMPLEMENTAÇÃO DOS CURRÍCULOS DOS CURSOS DE LICENCIATURA DA UFPI	
<i>Mirtes Gonçalves Honório</i> <i>Teresa Christina Torres Silva Honório</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150713	
CAPÍTULO 14	146
AS IMPLICAÇÕES DAS DCN NA ESTRUTURAÇÃO DOS CURRÍCULOS DOS CURSOS DE LICENCIATURA NA UFPI	
<i>Josania Lima Portela Carvalhêdo</i> <i>Maria do Socorro Leal Lopes</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150714	
CAPÍTULO 15	158
CARTOGRAFIAS LITERÁRIAS E PRÁTICAS DE LEITURA NA ESCOLA BÁSICA	
<i>Fabíola de Fátima Igreja</i> <i>Gilma Gimarães Lisboa</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150715	
CAPÍTULO 16	171
EDUCAÇÃO E CURRÍCULO: PERSPECTIVAS PARA O TRABALHO COM TEXTOS OPINATIVOS	
<i>Rodrigo Leite da Silva</i> <i>Fabiana Meireles de Oliveira</i> <i>João Paulo Buranelli Mantoan</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150716	
CAPÍTULO 17	180
EXPECTATIVAS PROFISSIONAIS E CONCEPÇÕES DE PEDAGOGIA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PEDAGOGOS: O QUE DIZEM OS ESTUDANTES DO CSHNB/UFPI?	
<i>Luciana Silva Dias</i> <i>José Leonardo Rolim de Lima Severo</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150717	
CAPÍTULO 18	186
ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA FAVORÁVEL À FORMAÇÃO INTERDISCIPLINAR: UM ESTUDO DE CASO	
<i>Emmanuel Paiva de Andrade</i> <i>Jasmin Lemke</i> <i>Neide Lucia de Oliveira Almeida</i> <i>Maria Augusta de Castro Seixas</i> <i>Elisabeth Flavia Roberta Oliveira da Motta</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150718	

CAPÍTULO 19	198
FILOSOFIA UBUNTU COMO PRÁTICA POLÍTICO-PEDAGÓGICA DE CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE NEGRA E CONSCIÊNCIA AFRO-DIASPÓRICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
<i>Isis Natureza Oliveira da Silva</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150719	
CAPÍTULO 20	203
FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A PESQUISA-AÇÃO COMO ESTRATÉGIA DIDÁTICO-METODOLÓGICA DE INVESTIGAÇÃO	
<i>José Álbio Moreira de Sales</i>	
<i>Tânia Maria de Sousa França</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150720	
CAPÍTULO 21	215
FORMAÇÃO E A DOCÊNCIA À LUZ DA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	
<i>Elda Silva do Nascimento Melo</i>	
<i>Antonia Maira Emelly Cabral da Silva Vieira</i>	
<i>Camila Rodrigues dos Santos</i>	
<i>Erivania Melo de Moraes</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150721	
CAPÍTULO 22	234
FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES QUE ENSINAM MATEMÁTICA: ALGUMAS REFLEXÕES	
<i>Cíntia Fogliatto Kronbauer</i>	
<i>Anemari Roesler Luersen Vieira Lopes</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150722	
CAPÍTULO 23	245
MERLÍ E OS SABERES DA DOCÊNCIA	
<i>Vera Maria Luz Spínola</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150723	
CAPÍTULO 24	256
MOTIVAÇÃO DE ESCOLARES PORTUGUESES DO TERCEIRO CICLO DO ENSINO BÁSICO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA	
<i>Fábio Brum</i>	
<i>Ellen Aniszewski</i>	
<i>José Henrique dos Santos</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150724	
CAPÍTULO 25	267
NÚCLEOS DE PESQUISA NA ESCOLA: POSSIBILIDADES DE MUDANÇAS DIDÁTICAS E PRÁTICAS DE ENSINO DOS PROFESSORES*	
<i>Jaqueline Ritter</i>	
<i>Andreia Rosa de Avila de Vasconcelos</i>	
<i>Andréa Borges Umpierre</i>	
<i>Francieli Chibiaque</i>	
<i>Otavio Aloisio Maldaner</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150725	

CAPÍTULO 26	285
O APRENDER-ENSINAR DA LEITURA: TRAVESSIAS POR VIR	
<i>Gilcilene Dias da Costa</i>	
<i>Jessé Pinto Campos</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150726	
CAPÍTULO 27	297
O ENSINO POR INVESTIGAÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS: UMA REVISÃO A PARTIR DOS ANAIS DO ENPEC	
<i>Jéssica Cremonini Caprini</i>	
<i>Mariana Donateli Gatti</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150727	
CAPÍTULO 28	302
O INÍCIO DA DIDÁTICA NO CURSO DE MATEMÁTICA NA BAHIA (1940-1960)	
<i>Januária Araújo Bertani</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150728	
CAPÍTULO 29	313
O SABER DOCENTE E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PEDAGOGOS PARA O ENSINO DA MATEMÁTICA	
<i>Lílian Pereira Guedes</i>	
<i>Jorge Costa do Nascimento</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150729	
CAPÍTULO 30	321
OS ARTÍFICES DA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA: O CONHECIMENTO TEÓRICO/PRÁTICO DESENVOLVIDO NO CURSO DE PEDAGOGIA/PARFOR	
<i>Lui Nörnberg</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150730	
CAPÍTULO 31	332
OS IMPACTOS DAS NOVAS POLÍTICAS CURRICULARES NA DIDÁTICA E PROFISSIONALIDADE DE PROFESSORAS INICIANTES	
<i>Joelson de Sousa Moraes</i>	
<i>Franç-Lane Sousa Carvalho do Nascimento</i>	
<i>Nadja Regina Sousa Magalhães</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150731	
CAPÍTULO 32	344
OS SABERES DA EXPERIÊNCIA COMO PRINCÍPIO DA PRÁTICA DOCENTE	
<i>Lourdes Cavalcante Couto de Melo</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150732	
CAPÍTULO 33	350
PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO INICIAL ÀS SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	
<i>Claudia Martins de Souza</i>	
<i>Rosângela Gasparim</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150733	

CAPÍTULO 34	356
PLANEJAMENTO COLETIVO: UMA EXPERIÊNCIA FORMATIVA NA DISCIPLINA DE DIDÁTICA	
<i>Tânia Maria de Sousa França</i>	
<i>Nancy Mireya Sierra Ramirez</i>	
<i>Joilson Silva de Sousa</i>	
<i>Ana Cristina de Souza Lima</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150734	
CAPÍTULO 35	367
POLÍTICAS, ENSINO DAS CIÊNCIAS E INICIAÇÃO CIENTÍFICA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: CONTEXTOS, DIÁLOGOS E REFLEXÕES	
<i>Simone Souza Silva</i>	
<i>Arminda Rachel Botelho Mourão</i>	
<i>Francisca Keila de Freitas Amoedo</i>	
<i>Mateus de Souza Coelho Filho</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150735	
CAPÍTULO 36	369
PRÁTICA PEDAGÓGICA: CONCEPÇÃO DE PROFESSORES DE UMA INSTITUIÇÃO EDUCATIVA DA COLÔMBIA –CO	
<i>Rosenilda Rocha Bueno</i>	
<i>Adelmo Carvalho da Silva</i>	
<i>Oscar Orlando Hoyos Gaviria</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150736	
CAPÍTULO 37	380
PRÁTICA PEDAGÓGICA: EDUCANDO DE FORMA LUDICA POR MEIO DE ALIMENTOS NA COMUNIDADE QUILOMBOLA	
<i>Cristiano de Assis Silva</i>	
<i>Carlos Luis Pereira</i>	
<i>Ângela Maria dos Santos Florentino</i>	
<i>Cristiane de Assis Ribeiro da Silva</i>	
<i>Kristielly Pereira de Assis Ribeiro da Silva</i>	
<i>Dirlan de Oliveira Machado Bravo</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150737	
CAPÍTULO 38	389
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS BEM SUCEDIDAS NO ENSINO MÉDIO	
<i>Silvana Soares de Araujo Mesquita</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150738	
CAPÍTULO 39	399
PROFESSORES DE DIDÁTICA E SEUS ESTUDANTES: OS ARTÍFICES DA FORMAÇÃO	
<i>Maria Janine Dalpiaz Reschke</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150739	

CAPÍTULO 40	410
QUANDO A PRÁTICA SE TORNA COMPONENTE CURRICULAR DOS PPPS DE LETRAS	
<i>Núbio Delanne Ferraz Mafra</i>	
<i>Vladimir Moreira</i>	
<i>Marcelo Cristiano Acri</i>	
<i>Beatriz do Prado Ferreira</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150740	
CAPÍTULO 41	417
SABERES EM INTERAÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A UNIVERSIDADE EM CONEXÃO COM JOVENS DO ENSINO MÉDIO	
<i>Rosilda Arruda Ferreira</i>	
<i>Luiza Olívia Lacerda Ramos</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150741	
CAPÍTULO 42	427
TESSITURAS PEDAGÓGICAS PARA A EDUCAÇÃO BILINGUE: CAMINHOS PARA A ACESSIBILIDADE DOS SURDOS	
<i>Eliana da Silva Neiva Brito</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150742	
SOBRE A ORGANIZADORA	436

A BUSCA POR RECONHECIMENTO COMO MOTIVAÇÃO PARA DESENVOLVIMENTO DO CURRÍCULO

Mauro Sérgio da Silva

Professor EBTT do Instituto Federal do Espírito Santo
Vitória-ES

Flávia Dias Coelho da Silva

Universidade Federal do Espírito Santo
Vitória-ES

Izabella Gonçalves Bocayuva

Universidade Federal do Espírito Santo
Vitória-ES

Lucas Evangelista Rangel

Universidade Federal do Espírito Santo
Vitória-ES

Lucas Miranda

Instituto Federal do Espírito Santo
Vitória-ES

Marcelo Visintini

Instituto Federal do Espírito Santo
Vitória-ES

RESUMO: Apresenta reflexões acerca do currículo do município de Aracruz-ES a partir de sete escolas com elevado Ideb em 2013. Desenvolveu-se uma pesquisa de viés etnográfico, cujo objetivo foi observar a dinâmica de realização do currículo das escolas. A análise foi realizada com base na teoria do reconhecimento de Honneth (2003). Nas escolas participantes do estudo, o respeito à diversidade e às idiosincrasias 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. 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; Ideb.

SCHOOL CURRICULUM AND SEARCH FOR RECOGNITION

ABSTRACT: Presents reflections concerning the School Curriculum of the city of Aracruz-ES from seven schools with raised Ideb in 2013. We develop a research of ethnographic aspect, whose objective was to observe the dynamics of accomplishment of the Schools' Curriculum. We establish analysis on the basis of the theory of the recognition of Honneth (2003). 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. 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; Ideb.

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 como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), tem impactado nas ações de escolas municipais em Aracruz-ES. 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). Essa pesquisa recebeu financiamento do CNPq e apoio institucional da Secretaria de Educação de Aracruz-ES.

Desenvolvemos a pesquisa pelo viés etnografia (HAMMERSLEY E ATKINSON, 1994) e iniciamos os trabalhos a partir do objetivo geral: identificar como os conhecimentos relacionados à cultura corporal de movimento (BRACHT, 2003) eram apreendidos pelos estudantes ao longo de sua jornada escolar, destacando a forma como vem sendo desenvolvido os processos de aprendizagem-ensino. Isso, com o intuito de contribuir para a organização do currículo da Educação Física e construir dados que auxiliassem na compreensão das limitações do trato pedagógico que têm sido atribuídos à Educação Física como componente curricular da escola.

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, questão que propomos desenvolver nesse texto.

Realizamos um recorte a partir da média geral 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 da 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 da 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, abordamos a partir da análise da fala de professores, diretores e pedagogos, como a busca por reconhecimento (HONNETH, 2003) não só perpassa, mas também motiva o desenvolvimento das ações e vivências do currículo nos contextos estudados.

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 solidariedade ou estima social. 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 solidariedade 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 consequente ampliação de visão de mundo e de emancipação dos sujeitos.

Na esfera da *solidariedade ou 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.

Garantir o direito à apropriação do conhecimento por todos, constitui um compromisso relevante na educação. Os processos de aprendizagem-ensino não podem se furtar de contribuir de forma consistente e bem sistematizada para o processo de formação humana dos estudantes, haja vista que, nesse processo, são tratadas dimensões muito específicas da cultura no currículo escolar.

O principal objetivo de um currículo que identifica e valoriza as idiosincrasias é construir o máximo de conhecimento possível com os estudantes, ampliando sua visão de mundo. De acordo com Ferraço (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. Ferraço (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: ENTRE AS DEMANDAS LOCAIS E O PRESCRITO OBRIGATÓRIO

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

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

Mesmo contemplando diferentes atores, o currículo apresenta limitações, tais como: muitos 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 extensão dos conteúdos e objetivos consiste em uma limitação para as decisões dos professores na hora de escolher o que lecionar. Talvez, pelas dificuldades de se construir os consensos optam-se pelos consensos mínimos, mesmo que haja incoerências. Apesar de se revelar como orientação para o desenvolvimento do trabalho, os focos relacionados o tipo de humanos que desejamos formar, e para onde vamos com essa formação, necessita ficar mais claro dentro da proposta.

Ao mesmo tempo em que esse currículo é documento orientador, ele também permite flexibilizações. 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, contudo não engessa as possibilidades surgidas em cada contexto escolar. Por exemplo, a afirmação do docente 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).

Além de poder antecipar elementos ou incluir elementos, os trabalhos são organizados em projetos de aprendizagem que são construídos por turma. Podemos notar que a autoria das práticas é preservada, condição relevante para o processo de busca por reconhecimento.

Em relação às políticas públicas, observamos que há outros elementos que se fazem necessários para que sejam viabilizadas 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. 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).

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, sempre será uma seleção parcial da produção humana ao longo da história. O currículo é a forma de ter acesso ao 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).

Esse caráter processual tem sido observado pelo município ao propor revisões periódicas do que está previsto. 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).

A 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 DISCUSSÕES

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, poderia reduzir o 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.

Em virtude da parcialidade do currículo, não podemos desconsiderar as nuances de dominação e resistência (MOREIRA; CARVALHO, 2014) que perpassam sua organização, pois o chão das escolas se organiza a partir de códigos próprios; a cultura compartilhada nos entre-lugares (BABHA, 1998) do currículo, oportunizaram 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.

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 Sacristan (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, mesmo desenvolvidas em um contexto desfavorável à atuação docente (a escola não possui infraestrutura adequada para o desenvolvimento de todas as práticas), consegue criar condições para viver o currículo de modo muito contextualizado.

Dentre os fatores que interferiram nas ações dos sujeitos, o tamanho da escola tornou-se um condicionante relevante para o sucesso das ações ali desenvolvidas, pois há uma maior possibilidade de aproximação e conhecimento das diferentes pessoas que vivem o espaço. Os nomes são conhecidos, os sujeitos se abraçam, as famílias participam ativamente da escola e querem seus filhos ali, reconhecendo a qualidade do que é proporcionado a eles.

Essa confiança 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 potencializado a partir do currículo e o compromisso docente.

Isso 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 de 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 privilegiados ao verem seu trabalho reconhecido, sentem-se importantes por contribuir com a melhoria dos processos, constroem identidades com a instituição.

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 de modo a aproximar os sujeitos da condição de boa vida que nos fala Honneth (2003). Aos sujeitos, implicados no processo de aprendizagem-ensino, têm sido possibilitado o olhar sobre si de forma positiva pelas ações de qualidade que, individualmente, 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 para definição dos rumos a partir da demanda local. Isso posto, salientamos a preocupação com o replanejamento das ações após avaliação, realizada a partir de critérios próprios de cada comunidade escolar.

Em virtude da 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, que se desenrolam nas interações durante os encontros sociais na escola, que geram as condições para o compartilhamento de experiências humanas vividas 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).

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, destacado nos vários contextos estudados, 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 crítica que 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

Pudemos concluir que a busca por reconhecimento está diretamente ligada à forma como os sujeitos vivem o currículo e, conseqüentemente, aos 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.

Esse número, gerado pelo Ideb, mexe com a noção de autorrespeito, autoconfiança e autoestima (HONNETH, 2003); contudo não pode ser visto de forma isolada ou como um fator de excelência da escola, mas como um indicador. 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. Isso, também, contribui para que os sujeitos se vejam positivamente ante a sociedade. A construção de orientações pedagógicas como um currículo que abarca todo o município é relevante para o ensino escolar, contudo a abrangência dos conteúdos e objetivos descritos não dá conta das especificidades dos contextos escolares, fazendo com que o sujeito em cada espaço

construa seu *modus operandi* singular.

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 escolar. Conseqüentemente, isso permitirá sua aproximação da condição de boa vida que nos fala Honneth (2003), corroborando em grande medida com a autorealização pessoal e profissional, mesmo que as recompensas financeiras não sejam as mais adequadas para sua subsistência. Podemos, então, afirmar que a busca por reconhecimento tem se constituído como elemento relevante para a materialização das ações no cotidiano escolar.

REFERÊNCIAS

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. Acessado em 14 de agosto de 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>. **Acessado em 17 de outubro de 2016.**

HAMMERSLEY, Martin.; ATKINSON, Paul. **Etnografia: 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>. **Acessado em 17 de outubro de 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.

SOBRE A ORGANIZADORA

Kelly Cristina Campones - Mestre em Educação (2012) pela Universidade Estadual de Ponta Grossa , na linha de pesquisa História e Políticas Educacionais. É professora especialista em Gestão Escolar, pela Universidade Internacional de Curitiba (2005). Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (2004) diplomada para Administração, Direção e Supervisão Escolar . Membro do GEPTADO- Grupo de Pesquisa sobre o trabalho docente na UEPG. Tem experiência como docente e coordenadora na: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Médio, graduação e pós-graduação. Atualmente é professora adjunta na Faculdade Sagrada Família com disciplinas no curso de Licenciatura em Pedagogia. Tem ampla experiência na área educacional atuando nas seguintes vertentes: educação infantil, processo de ensino aprendizagem; gestão; desenvolvimento e acompanhamento de projetos ; tecnologias educacionais; entre outros.

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-481-8

