



PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E SUAS APROXIMAÇÕES AO TRABALHO PEDAGÓGICO DA ESCOLA CLASSE 16 DE PLANALTINA

Mônica Angélica Barbosa de Almeida ¹
Daniella de Souza Bezerra ²

RESUMO

Este estudo foi elaborado a partir da pesquisa *Dos pressupostos ao planejamento do trabalho pedagógico: um documentário da narrativa da Escola Classe 16 de Planaltina* e se propõe a discutir as aproximações da pedagogia histórico-crítica ao trabalho pedagógico da Escola Classe 16 de Planaltina, assim como apresentar uma proposta de produto educacional para possibilitar reflexões acerca dessa base teórico-metodológica no planejamento do trabalho pedagógico da escola. Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa que tem como estratégia de investigação a pesquisa narrativa. A coleta de dados valeu-se de entrevista semiestruturada e de observações em coordenações pedagógicas coletivas, assim como análise documental. A pesquisa parte da constatação de que a pedagogia histórico-crítica, apesar de ser a base teórico-metodológica para a construção do trabalho pedagógico nas escolas do Distrito Federal, não é amplamente utilizada no planejamento das ações da escola de forma estruturada. Também não é amplamente conhecida, apesar de alguns de seus pressupostos serem observados na estruturação de seu currículo real possibilitando importantes reflexões para a prática docente. Nesse sentido, foi elaborado um guia pedagógico no intuito de contribuir para o planejamento e organização do trabalho pedagógico das escolas, auxiliando na compreensão da pedagogia histórico-crítica enquanto proposta didático-pedagógica.

Palavras-chave: Educação básica, Pedagogia histórico-crítica, Currículo.

INTRODUÇÃO

Em 2014, a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal realizou um processo de reformulação de suas bases curriculares, resultando na construção do *Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal*. A construção desse currículo apresentou uma nova estruturação teórico-metodológica diferente do que vinha sendo proposta em edições anteriores. Nessa perspectiva, essa proposta se fundamentou nas teorias críticas, considerando a intencionalidade política e formativa dessas teorias na perpetuação de concepções pedagógicas determinadas (DISTRITO FEDERAL, 2014).

¹ Mestre em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – campus Anápolis - GO, mabalmeida1983@gmail.com;

² Professora orientadora: Pós-Doutora, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás - GO, daniella.bezerra@ifg.edu.br;



Em consonância com essas teorias curriculares, a fundamentação teórico-metodológica do currículo em questão é oriunda da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica “[...] por apresentarem elementos objetivos e coerentes na compreensão da realidade social e educacional, buscando não somente explicações para as contradições sociais, mas, sobretudo, para superá-las identificando as causas do fracasso escolar e garantindo a aprendizagem para todos” (DISTRITO FEDERAL, 2014, p.31).

A pedagogia histórico-crítica é o resultado de uma crítica à educação e alternativa à pedagogia dominante. Busca o entendimento da questão educacional com base na compreensão da realidade humana como sendo construída pelos próprios homens a partir do processo de trabalho e se ocupa especificamente da educação escolar. Ela é tomada como ponto de análise dessa pesquisa por ser a proposta pedagógica apresentada pelo *Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal*, e ser a principal base pedagógica orientadora do trabalho pedagógico das escolas.

A proposta desse estudo se originou da importância das concepções teórico-metodológicas para as discussões e organização do trabalho pedagógico que se seguem ao longo do ano letivo e da compreensão dessas bases para a prática pedagógica. Nesse sentido, o objetivo é investigar, a partir da análise do *Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal* e das narrativas escritas e orais da Escola Classe 16 de Planaltina, coletadas através do projeto político-pedagógico da escola, de observações e entrevistas semiestruturadas, as aproximações do trabalho pedagógico à pedagogia histórico-crítica e apresentar um guia pedagógico como produto educacional da pesquisa no sentido de contribuir para o planejamento e organização do trabalho pedagógico das escolas, auxiliando na compreensão da pedagogia histórico-crítica enquanto proposta didático-pedagógica.

METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se dentro da pesquisa qualitativa. Essa abordagem considera a relevância e a reflexibilidade das descobertas e as diferentes perspectivas e contextos sociais que se apresentam no material empírico. A pesquisa qualitativa considera a comunicação do pesquisador em campo como parte da construção do conhecimento. A subjetividade dos sujeitos participantes da pesquisa torna-se parte do processo e as impressões e reflexões do pesquisador constituem-se como parte essencial da pesquisa (FLICK, 2009).

Em consonância com a abordagem qualitativa, utilizou-se da pesquisa narrativa como estratégia de investigação para a coleta e produção dos dados. A pesquisa narrativa parte das



realidades construídas sobre as narrativas. Ela é uma forma de entender a experiência num processo colaborativo entre pesquisador e pesquisado. É uma estratégia de investigação na qual o pesquisador coleta relatos dos indivíduos sobre determinado tema a fim de buscar respostas para a compreensão de determinado fenômeno. Essas narrativas, então, são recontadas ou recriadas pelo pesquisador em uma cronologia narrativa. A narrativa final combina as visões do participante com aquelas do pesquisador em uma narrativa colaborativa (CLANDININ; CONNELLY, 2015).

Os instrumentos utilizados para a produção de dados foi análise documental, com o objetivo de coletar as narrativas escritas presentes no projeto político-pedagógico da escola pesquisada, observações durante as visitas às coordenações pedagógicas coletivas, gravadas em áudio e entrevistas semiestruturadas com professores em diferentes funções na escola, com o objetivo de captar as narrativas orais mais pessoais dos participantes da pesquisa, também gravadas em áudio. A estrutura do guia pedagógico foi pensada a partir dessas narrativas, abordando alguns conceitos essenciais para a compreensão da pedagogia histórico-crítica e uma proposta de aplicabilidade em sala de aula.

REFERENCIAL TEÓRICO

O Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal chegou às escolas em 2014, após um período de discussão que se estendeu de 2010 a 2014. Esse documento nasceu com o propósito de fomentar reflexões e orientar as questões relativas ao trabalho pedagógico em âmbito escolar a partir de uma concepção crítica de educação. Para isso, ele se sustenta nas teorias críticas de currículo e traz como bases teórico-metodológicas a pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural.

Essas teorias trazem em si uma concepção de currículo distinto das concepções tradicionais de educação pautadas na ideia de conjunto de conteúdos. Segundo Silva (2017), as definições de currículo ao longo da história estão comprometidas em revelar muito mais o que cada teoria pensa e espera que o currículo seja e menos em lhe dar uma definição exata. Nesse sentido, as teorias curriculares retratam muito mais uma abordagem histórica, pois elas definem o que o currículo é em determinado momento histórico vivido, e menos ontológica, se ocupando pouco do verdadeiro vir a ser do currículo. Para Sacristán (2000, p.15), “quando definimos currículo, estamos descrevendo as concretizações das funções da própria escola e a forma particular de enfocá-las num momento histórico e social determinado, para um nível ou



modalidade de educação, numa trama institucional, etc”. O currículo concretiza uma prática educativa segundo um modelo educativo determinado, vigente em determinado tempo.

Com base nesse entendimento, o Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal fez uma opção teórica que rompeu com as concepções de currículo apresentadas em edições anteriores, porém sem negá-las. A opção por teorias críticas do currículo se justifica porque “[...] definem a intencionalidade política e formativa, expressam concepções pedagógicas, assumem uma proposta de intervenção refletida e fundamentada, orientada para a organização das práticas da e na escola” (DISTRITO FEDERAL, 2014, p.21). Nesse processo de construção do currículo oficial do Distrito Federal, os pressupostos da pedagogia histórico-crítica foram reconhecidos como aqueles que mais se aproximavam da prática de uma educação transformadora da sociedade.

A pedagogia histórico-crítica começou a ser pensada em 1979. Nessa época, surgiram os primeiros trabalhos na tentativa de superação das tendências crítico-reprodutivistas e na busca por uma concepção pedagógica que pudesse responder as lacunas deixadas por elas. Diante disso, ela nasce da necessidade de uma teoria que não fosse reprodutora das condições sociais vigentes.

A pedagogia histórico-crítica começa a ser delineada a partir dos textos *A teoria da curvatura da vara* e *Para além da teoria da curvatura da vara*, que compõem o livro *Escola e Democracia*, como uma pedagogia que só pode ser formulada do ponto de vista dos dominados. Saviani (2013) vê como necessárias as transformações das relações de produção atuais que impedem a construção de uma sociedade igualitária e afirma que a pedagogia histórico-crítica é uma passagem da visão “crítico-mecanicista, crítico a-histórica para uma visão crítico-dialética, portanto, histórico-crítica” (SAVIANI, 2013, p.80). O entendimento dessa visão envolve a compreensão da educação a partir do seu desenvolvimento histórico-objetivo, articulada com o compromisso de transformação social. Os pressupostos dessa pedagogia são os pressupostos da concepção dialética da história e compreende a educação escolar como resultado do processo de transformação histórica.

A proposta de Saviani considera o caráter histórico da educação e expressa uma opção política de transformação social muito evidente. Essa concepção se refere “ao problema do desenvolvimento social das classes. A vinculação entre interesses populares e educação é explícita” (SAVIANI, 2013, p.77).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As narrativas coletadas com os profissionais da Escola Classe 16 de Planaltina sinalizaram pouco conhecimento a respeito da pedagogia histórico-crítica. Dentre todos os participantes da pesquisa, somente a professora Mel arriscou um conceito para essa concepção como sendo “aquela que você desperta no aluno a criticidade, é o aluno conseguir ler entrelinhas, é a criticidade”. Quando questionados sobre o conhecimento da base teórico-metodológica do currículo oficial do Distrito Federal, é unânime o entendimento dos conteúdos a serem trabalhados em cada série como base teórica do currículo. A professora Luíza, por exemplo, evidencia esse fato ao relatar que conhece “a base sim, de todos eles, claro que não sou muito boa pra ficar decorando as coisas, mas as bases, as diretrizes que você tem que trabalhar em cada área”.

Alguns professores afirmam que a Secretaria de Educação do Distrito Federal não possui uma orientação quanto a uma concepção pedagógica. Isa, formada em história, afirma que sua formação sempre foi voltada ao trabalho com o ensino médio e que esse fato contribuiu para o seu desinteresse em conhecer mais sobre a pedagogia. Entretanto, isso não é exatamente um problema, pois a escola não orienta seu trabalho em uma base metodológica específica, ou seja, “quem quer trabalhar no tradicional a escola não impõe nada não, cada um cuidando da sua vida”. Nesse sentido, Mel também relata que “a gente tem a liberdade na secretaria de não ter um método só”. Método, nesse sentido, se refere à linha teórico-metodológica abordada. Isso deixa claro seu desconhecimento quanto às bases do currículo oficial do Distrito Federal, que traz de forma clara uma orientação pedagógica para os professores.

Apesar de desconhecimento dos professores pesquisados quanto à pedagogia histórico-crítica, é possível encontrar algumas aproximações dessa concepção no trabalho pedagógico da Escola Classe 16, mesmo que essas aproximações não se realizem de forma consciente e sistematizada. Diante dessa realidade, vale elucidar aqui algumas concepções que a pedagogia histórico-crítica traz a respeito da educação escolar.

O papel da escola consiste na socialização do saber sistematizado. Trata-se de uma instituição que possibilita o saber sistematizado, o conhecimento elaborado e a cultura erudita. É a existência do conhecimento sistematizado pelas novas gerações que faz necessária a existência da escola. “A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. As atividades da escola básica devem organizar-se a partir dessa questão.” (SAVIANI, 2013, p.14).



Nesse sentido, um dos pontos fundamentais do projeto político-pedagógico da Escola Classe 16 é a expressão da função social da escola e está em conformidade com os pressupostos da pedagogia histórico-crítica. O documento afirma que o papel da escola é “[...] garantir uma educação de qualidade, formando cidadãos históricos e sociais capazes de agir politicamente no meio em que vivem” (EC-16, 2018, p.22). Para a escola, uma educação de qualidade “[...] é concretizada a partir de ações e projetos que devem ser elaborados com a participação de todos, levando em consideração o compromisso social de formação dos sujeitos” (EC-16, p.9).

Para Saviani (2013, p.15), “currículo é o conjunto de atividades nucleares desenvolvidas pela escola”. Sua preocupação ao desenvolver esse conceito se traduz em que, ao se considerar todas as atividades desenvolvidas na escola como curriculares, se assume o risco de tornar acessórias as atividades que de fato constituem-se como a razão de ser da escola. Outro problema são os currículos extremamente abrangentes, que se preocupam com diversos temas, muitas vezes deixando em segundo plano o problema do saber sistematizado, transformando o que é secundário em essencial e o que é essencial em secundário. Saviani (2013) complementa que “um currículo é, pois, uma escola funcionando, quer dizer, uma escola desempenhando uma função que lhe é própria” (SAVIANI, 2013, p.17).

Em muitos momentos na escola, a discussão desse currículo, ora limitado demais, ora extenso demais é retomado. Na fala da professora Nice, ela afirma que “a gente tem um documento de norteia o nosso trabalho a respeito do que devemos ensinar para o nosso aluno. Várias coisas aconteceram em que os alunos tiveram esse direito negado, não teve direito da aprendizagem daquele conteúdo”. Muitos professores consideram que esse currículo tem se distanciado do seu objetivo principal, deixando o tempo destinado ao saber sistematizado prejudicado. Esse entendimento deve-se, em sua maioria, ao excesso de atividades programadas pela equipe pedagógica. A equipe observa que “o ano passado teve muito evento na escola e tumultuou” o trabalho pedagógico.

Além da preocupação com o excesso de atividades, a preocupação com o grande número de estudantes sem pré-requisito para o ano cursado também preocupa e promove muitas reflexões sobre o alcance dessa aprendizagem mínima, “eu estou preocupada com a parte pedagógica da sala, a gente está passando uma dificuldade muito grande com o pedagógico na sala, de conteúdo. Tem criança que chega ao quinto ano sem pré-requisito nenhum”. Segundo o relato da professora, esse inchaço do currículo na escola tem prejudicado esse olhar mais atento a esses estudantes em sala. Ela afirma que “o número de projetos que tá sendo desenvolvido está criando uma sobrecarga pra gente na sala de aula e a gente não está conseguindo chegar nesses alunos que estão apresentando essas dificuldades”.



Apesar de não ter sido observado um estudo sistematizado sobre as bases teóricas que fundamentam o planejamento do trabalho pedagógico na escola, essa discussão sobre o que é essencial na constituição do currículo e sobre a importância da apropriação do saber sistematizado é fundamental quando se busca uma educação com base em uma concepção crítica. Não significa que o currículo deve ser construído somente a partir dos conteúdos, mas que esse currículo não deve prescindir da aprendizagem desses conteúdos e, portanto, as atividades planejadas não devem perder de vista o objetivo central da educação escolar.

Ainda nessa perspectiva, a equipe também esclarece que, dentro de uma concepção crítica, “a função do professor na escola é ensinar, nenhum outro profissional pode dar aula, na educação básica é o professor que dá aula”. Apesar de todas as problemáticas que envolvem o processo de ensino-aprendizagem, a escola não pode perder o seu foco. “A gente se sensibiliza com todas as questões da escola, as questões sociais, mais existem instâncias que devem ser acionadas, a escola acolhe e se sensibiliza, mas há funções que se a gente assumir pra escola a gente desvia nosso foco que é ensinar”, e, relatando a função do pedagogo, ele “está aqui pra ajudar para que o domínio do conhecimento científico e sistematizado chegue ao aluno através do professor”.

A partir da assimilação do saber, se desenvolve também a socialização do saber. Para Saviani (2013), a ideia de socialização está pautada na ideia de socialização dos meios de produção, pois o saber elaborado é por si uma força produtiva. A importância da socialização do saber se dá na medida em que é através dele que o saber sistematizado passa também a ser propriedade da classe trabalhadora, indo em direção oposta aos interesses da sociedade capitalista. A importância da escola também se pauta nesse pressuposto, pois é justamente o espaço propício ao acesso ao saber elaborado como fonte de transformação social.

Para que esse saber sistematizado seja assimilado pelo aluno, é imprescindível que os profissionais envolvidos nesse processo estejam preparados para os desafios que essa proposta carrega. Para a pedagogia histórico-crítica, a formação dos professores é essencial, pois propicia, além do domínio dos conteúdos, a compreensão da relação da prática docente com a prática social global. A formação dos professores torna-se um ponto forte do compromisso político da escola, não sendo somente ela que o determina, mas sendo perpassada obrigatoriamente por ela. Para Saviani (2013), não é possível assumir o compromisso político de uma educação transformadora sem sermos competentes na nossa prática educativa. Nesse sentido, a falta de formação dos professores, currículos inadequados à realidade dos alunos, programas que fogem à realidade da comunidade ou a falta de organização política da escola, reafirma uma escola que atende aos interesses dominantes.



A preocupação com a formação continuada dos professores é abordada em diferentes pontos do projeto político-pedagógico da Escola Classe 16 como facilitadora para as reflexões acerca da prática pedagógica. Uma das afirmações da escola é que “a formação continuada dos professores é essencial, pois só podemos formar alunos, historicamente e socialmente críticos, se estamos em constante aprendizado e reflexão da nossa prática pedagógica” (EC-16, 2018, p.8).

O próprio movimento de reestruturação do projeto político-pedagógico, expresso no documento é uma formação continuada em serviço e, portanto, pode ser considerada uma estratégia que caminha na direção de tornar a formação docente uma realidade na escola. Conforme a equipe “nós temos um compromisso ético e político, político no sentido de transformação das nossas práticas e de como vou olhar pra essa criança”. A importância da formação continuada na escola e as tentativas da gestão em possibilitá-la são reconhecidas por todos. Ana declara que “no início desse ano a escola montou como um todo, um grupo de estudo na quarta-feira, mas infelizmente não está tendo mais, está agendado, mas não está acontecendo”. Ela se refere ao grupo de estudo que foi sugerido durante as coordenações pedagógicas coletivas, que teve início mas não teve continuidade.

Uma das dificuldades para a materialização da pedagogia histórico-crítica vem de encontro a essa dificuldade em aliar a teoria e a prática. Além das poucas condições para manutenção de uma formação docente efetiva, não há condições favoráveis de desenvolvimento da prática docente em razão do sucateamento, da secundarização e hipertrofia das escolas públicas, que reflete, ao mesmo tempo, o desmerecimento de seu papel e a exigência de sua ampliação. Segundo Saviani (2013), a escola constitui uma expressão da sociedade à qual está inserida e é uma resposta a determinado momento histórico. Porém, atualmente, a escola passa por um período de críticas intensas e controversas. A sociedade capitalista não tem interesse na socialização dos meios de produção e, considerando que o saber é o objeto da educação escolar e, portanto, seu meio de produção, não há interesse dessa sociedade em socializar o saber, pois isso significaria uma tentativa de superar as contradições sociais existentes.

Alguns dos entraves para que a práxis se desenvolva é a tentativa de implantação de uma proposta educacional sem considerar o aspecto organizacional das escolas, a descontinuidade das políticas educacionais e a falta de financiamento público suficiente para o desenvolvimento de uma educação de qualidade, que tem suas raízes na falta de um sistema nacional de educação (SNE), e que contribui para condições de trabalho precárias e formação deficitária, o que dificulta a concretude de propostas teóricas e metodológicas.



Em relação a isso, a própria equipe da escola admite que “a escola trabalha com o planejamento bimestral, semestral, anual, e se o investimento não chegar até a escola no tempo adequado a escola não consegue fazer suas interferências tanto no campo administrativo quanto pedagógico”.

A partir dessa realidade, as afirmações da equipe da Escola Classe 16 ganham força, “Pedagogicamente o que eu posso fazer por ele? Com todas essas limitações o que eu posso oferecer pra ele?”. O que se espera da escola é que se faça uma educação com a melhor qualidade possível nas condições em que operam. Cabe ressaltar, inclusive, que o artigo 13 do Plano Nacional de Educação (2014-2024) estipula um prazo de dois anos a partir da sua publicação para que o poder público institua o Sistema Nacional de Educação em lei específica, prazo que já foi extrapolado. Além disso, a proposta histórico-crítica exige de toda equipe escolar um estudo aprofundado sobre o que é uma concepção crítica de educação, pois tem suas raízes em teorias pouco aprofundadas nos cursos de licenciatura.

À vista disso, a partir das ideias elucidadas, um caminho encontrado para colaborar com a realidade encontrada foi a construção de um guia pedagógico intitulado *Pedagogia histórico-crítica: um guia para o planejamento do trabalho pedagógico*. Ele foi pensado no sentido de contribuir para o planejamento e organização do trabalho pedagógico das escolas, especialmente da escola pesquisada, auxiliando na compreensão da pedagogia histórico-crítica enquanto proposta didático-pedagógica.

A escolha por esse material didático se justifica com base na observação de que, embora o Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal oriente o trabalho pedagógico das escolas para a utilização da pedagogia histórico-crítica, esse documento não apresenta sua proposta didático-pedagógica. Da mesma forma, os documentos utilizados na pesquisa, referentes à educação do Distrito Federal, também não contemplam esse tema. Outro fator importante para a escolha da construção de um guia pedagógico com o tema proposto se deve ao fato de que, na realidade pesquisada, os professores ainda possuem pouco conhecimento acerca dessa base teórico-metodológica. Dessa forma, o material pode ser útil para fomentar estudos acerca do tema, contribuindo para a formação profissional.

O guia pedagógico foi realizado em formato de material textual e contempla como conteúdo um breve histórico da pedagogia histórico-crítica, alguns pressupostos que sustentam essa teoria e uma proposta didática para a sala de aula.

Quanto ao histórico da pedagogia histórico-crítica, o material aborda o surgimento dos primeiros debates no sentido de construir uma teoria pedagógica crítica para a educação, com a indicação dos principais textos que serviram de base para a compreensão de como essa teoria



foi estruturada. Nesse tópico, está descrito o que, para o professor Demerval Saviani, é a pedagogia histórico-crítica.

Em seguida, são descritos alguns princípios importantes para a compreensão de como essa proposta, fundamentada no materialismo histórico-dialético, contribui para o trabalho pedagógico da escola. Esse tópico aborda a essência da pedagogia histórico-crítica, que é a escola, e o seu caráter político. Retrata qual o papel da escola e do professor e explicita alguns pontos importantes para a percepção dessa teoria enquanto teoria feita para a escola, versa sobre como a pedagogia histórico-crítica compreende a assimilação do saber sistematizado, a apropriação da consciência crítica, a socialização do saber sistematizado e a formação profissional.

Por fim, exponho a proposta didática para a pedagogia histórico-crítica desenvolvida pelo professor João Luiz Gasparin. Descrevo como essa proposta foi elaborada e qual sua fundamentação teórica. Em seguida, apresento os cinco movimentos da pedagogia histórico-crítica: prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse, prática social final. Em cada uma dessas fases, abordo seu significado, as ações didáticas sugeridas para o trabalho com os estudantes e exemplos de um planejamento realizado a partir dos elementos expostos.

A expectativa é que esse guia pedagógico se torne um recurso útil no planejamento e organização do trabalho pedagógico das escolas, especialmente da Escola Classe 16 de Planaltina, contribuindo para a formação profissional dos professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento desse estudo possibilitou verificar que, embora o projeto político-pedagógico da escola e o currículo oficial afirmem a pedagogia histórico-crítica como base do trabalho pedagógico das escolas, ainda há pouco conhecimento sobre essa teoria. Apesar desse fato, a partir dos relatos sobre o trabalho pedagógico da escola, foi possível constatar algumas aproximações aos seus pressupostos. Uma delas é a grande preocupação da escola em propiciar a formação continuada dentro da escola, reconhecendo como essencial os estudos e reflexões sobre o fazer docente.

Outro ponto são as discussões realizadas a respeito da função social da escola e do seu resgate, tomando como principal objetivo a tarefa de transmitir o saber sistematizado e garantir a aprendizagem de todos. O papel do professor nesse movimento é ensinar e buscar meios para que essa aprendizagem possa se efetivar. Apesar dessas definições não estarem fundamentadas



em um debate político-pedagógico dentro da escola, elas coadunam bastante com os pressupostos da pedagogia histórico-crítica.

Os questionamentos quanto ao currículo que se constrói na escola também trouxeram reflexões importantes e complementaram a ideia do verdadeiro papel da escola. Construir um currículo que atenda às reais demandas da comunidade, em consonância com as concepções que o embasam é essencial para tornar real uma educação transformadora.

Ressalto que a apropriação dessa concepção demanda tempo de estudo e reflexão. Para isso, o movimento de formação continuada dentro da escola deve ser fortalecido, não só promovendo discussão sobre estratégias didáticas para trabalhar os conteúdos, mas sobre toda a base teórico-metodológica que fundamenta essas ações.

Na revisão do Currículo em Movimento da Educação Básica realizada em 2018, em decorrência da aprovação da Base Nacional Curricular Comum, a Secretaria de Educação do Distrito Federal reafirmou a permanência de suas concepções de educação. Dessa forma, as bases teórico-metodológicas em que se sustenta a prática docente no Distrito Federal estão em vigor. Essas concepções são consideradas um grande avanço para a educação por contemplar a formação humana em suas várias dimensões, fugindo da formação para a simples empregabilidade e propiciando reflexões sociais mais intensas.

Já foi possível observar alguns resultados positivos da pesquisa. A partir das reflexões realizadas entre os membros da equipe pedagógica, a escola se mobilizou e realizou uma formação a respeito da temática na semana pedagógica, evento realizado no início do ano letivo, tomando o guia pedagógico como material de estudo para os professores. Além disso, a pesquisa foi apresentada para os coordenadores intermediários, que atendem os coordenadores locais e disponibilizado o guia pedagógico para consulta.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. A. B. de. **Pedagogia histórico-crítica**: um guia para o planejamento do trabalho pedagógico. Mônica Angélica Barbosa de Almeida; Daniella Bezerra de Souza coautora. Anápolis: IFG, 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 2014.

CLANDININ, D. J. CONNELLY, F. M. **Pesquisa narrativa**: experiência e história em pesquisa qualitativa. Grupo de pesquisa narrativa e educação de professores ILEEI/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2015. 250p.



DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Currículo em Movimento: Pressupostos Teóricos**. Brasília-DF, 2014a.

ESCOLA CLASSE 16 DE PLANALTINA-DF (EC-16). **Projeto Político-pedagógico**. Planaltina-DF, 2018. 30 p.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

SACRISTAN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: Primeiras aproximações**. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SILVA, T.T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autentica, 2017.