

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS
CAMPUS ANÁPOLIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

MÔNICA ANGÉLICA BARBOSA DE ALMEIDA

**DOS PRESSUPOSTOS AO PLANEJAMENTO E ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO
PEDAGÓGICO: UM DOCUMENTÁRIO DA NARRATIVA DA ESCOLA CLASSE 16
DE PLANALTINA-DF**

ANÁPOLIS - GO
2019

MÔNICA ANGÉLICA BARBOSA DE ALMEIDA

**DOS PRESSUPOSTOS AO PLANEJAMENTO E ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO
PEDAGÓGICO: UM DOCUMENTÁRIO DA NARRATIVA DA ESCOLA CLASSE 16
DE PLANALTINA-DF**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – Campus Anápolis como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Área de concentração: Educação Profissional e Tecnológica

Linha de pesquisa: Práticas Educativas em EPT

Orientadora: Profa. Dra. Daniella de Souza Bezerra

ANÁPOLIS - GO
2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

A447p ALMEIDA. Mônica Anaelica Barbosa de
Dos pressupostos ao planejamento e organização do trabalho pedagógico: um documentário da narrativa da escola classe 16 de Planaltina-DF. / Mônica Angélica Barbosa de Almeida – – Anápolis: IFG, 2019.

186 p. : il. color.

Orientadora: Prof. Dra. Daniella de Souza Bezerra

Dissertação (Mestrado) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás; Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica

1. Educação - Projeto político-pedagógico. 2. Pedagogia – História e crítica. 3. Educação básica. 4. Currículo – Educação. I. BEZERRA, Daniella de Souza orien.. II. Título.

CDD 370.7



INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS - CÂMPUS ANÁPOLIS
GERÊNCIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E
EXTENSÃO
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
SECRETARIA DE PÓS-GRADUAÇÃO



ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (PROFEPT/IFG)

No dia 29 (vinte e nove) do mês de agosto do ano de 2019, às 14 horas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG) - Câmpus Aparecida de Goiânia, deu-se Defesa da Dissertação de Mestrado "**Dos Pressupostos ao Planejamento e Organização do Trabalho Pedagógico: Um Documentário da Narrativa da Escola Classe 16 de Planaltina**", de autoria de **Mônica Angélica Barbosa de Almeida** como requisito para conclusão do Curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT/IFG).

A Banca Examinadora foi composta pelos/as professores/as **Dra. Daniella de Souza Bezerra** (Orientadora-Presidente da Banca), **Dra. Yara Fonseca de Oliveira e Silva** (Examinador/a Externa) e **Dr. Guenther Carlos Feitosa de Almeida** (Examinador/a Interno).

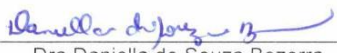
Em conformidade com o Regulamento do ProfEPT e o Regulamento Geral dos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* do Instituto Federal de Goiás, a Banca Examinadora avaliou o Trabalho de Conclusão do Curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) de autoria de **Mônica Angélica Barbosa de Almeida**, como:

APROVADO

REPROVADO

Parecer
da Banca

Após contemplação dos apurados, a banca indica publicação dos capítulos da dissertação bem como ampla divulgação do produto educacional "Educação Pedagógica".


Dra. Daniella de Souza Bezerra
Orientador/a Presidente da Banca /IFG/
ProfEPT


Dr. Guenther Carlos Feitosa de Almeida
Instituto Federal de Goiás / ProfEPT


Dra. Yara Fonseca de Oliveira e Silva
Universidade Estadual de Goiás


Mônica Angélica Barbosa de Almeida
Discente

Aparecida de Goiânia-GO, 29 de agosto de 2019.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me concedido a graça de estar no lugar certo, no momento certo e ter me fortalecido nessa caminhada.

Aos meus pais Regina e Vitório, que me acolheram durante todo o percurso dando amor, apoio e proteção e tentando de todas as formas amenizar as tristezas e incertezas do caminho.

Aos meus amados familiares e amigos, em especial ao Emerson e Favieri, que de todas as formas contribuíram para que esse trabalho fosse realizado, através das conversas de apoio, dos incentivos, das contribuições na escrita do trabalho. Enfim, tornaram meus dias mais leves e esperançosos.

À minha orientadora, professora Dra. Daniella de Souza Bezerra, que esteve comigo durante toda a caminhada, me indicando os melhores caminhos a seguir, mas me permitindo o protagonismo no percurso.

Aos membros da banca examinadora, professora Dra. Jaqueline Vilasboas e professora Dra. Yara Silva, que trouxeram contribuições importantes para a construção desse trabalho e para a minha formação acadêmica e profissional.

A todos os professores do Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, que contribuíram diretamente para o meu processo de formação, compartilhando seu tempo e conhecimento.

A todos os professores que passaram pela minha vida, que tanto contribuíram para minha formação acadêmica, profissional e pessoal e são a razão de eu acreditar e amar a minha profissão.

Aos colegas de turma, que tanto me ensinaram com seus exemplos de vida, em especial, ao Luiz, Suzana, Loryne e Marília, grandes companheiros dessa jornada.

À coordenação local, nas pessoas do professor Alcyr Viana e Wanderlei Brito, e à secretaria do Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, na pessoa do Tiago Damasceno, que, de forma sempre prestativa, deram todo o suporte para que essa caminhada fosse realizada da melhor forma possível.

Ao Programa Institucional de Bolsas para alunos da Pós-graduação Stricto Sensu do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, pelo incentivo financeiro.

À Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, que me possibilitou usufruir do afastamento remunerado para estudos, de extrema importância para que eu pudesse me dedicar a essa pesquisa.

A toda a equipe da Escola Classe 16 de Planaltina-DF, que me acolheu com muito carinho e compreensão durante toda a pesquisa e me possibilitou um enorme crescimento profissional.

Às pessoas especiais que passaram pela minha vida, em especial ao Júnio César, que, apesar de estarem distantes nesse momento, contribuíram para que eu fosse quem sou hoje e, portanto, foram essenciais para essa conquista.

Enfim, essas páginas não conseguem expressar a cada um que participou direta ou indiretamente para que essa trajetória fosse percorrida com êxito. A todos que estão e que não estão descritos aqui, minha gratidão eterna.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo investigar como os pressupostos da pedagogia histórico-crítica, presentes no *Currículo em Movimento da Educação Básica* do Distrito Federal, se apresentam no trabalho pedagógico da Escola Classe 16 de Planaltina-DF e contribuem para a constituição (em formação) da identidade político-pedagógica da escola. Partindo dessa premissa, recorro à pesquisa qualitativa na pretensão de responder à seguinte questão: de que forma a pedagogia histórico-crítica, como base teórico-metodológica do *Currículo em Movimento da Educação Básica* do Distrito Federal, se apresenta no trabalho pedagógico descrito no projeto político-pedagógico da Escola Classe 16 de Planaltina-DF e na percepção de seus atores? Para responder a esse questionamento, o trabalho tem como estratégia de investigação a pesquisa narrativa, utilizando como dados de análise as narrativas presentes no projeto político-pedagógico da escola do ano de 2018 e as narrativas orais dos atores envolvidos no processo de reestruturação do mesmo instrumento coletadas a partir de entrevistas semiestruturadas e observações. Além das narrativas dos atores da escola, o corpus de dados é constituído por alguns documentos: Currículo da Educação Básica: pressupostos teóricos, Orientações Pedagógicas: projeto político-pedagógico e coordenação pedagógica nas escolas e Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. A pesquisa evidenciou pouco domínio da pedagogia histórico-crítica por parte da comunidade escolar da Escola Classe 16. Por essa razão, o estudo partiu de uma análise mais aprofundada de currículo e projeto político-pedagógico para identificar a presença dessa pedagogia no trabalho pedagógico da escola. Dessa forma, foi possível identificar algumas aproximações à pedagogia histórico-crítica, como a compreensão a respeito da função social da escola, o papel do professor e a importância da formação docente para uma educação crítica. Porém, observou-se, a partir das narrativas coletadas, a necessidade de uma formação docente mais efetiva a fim de possibilitar a compreensão dos conceitos e sentidos que permeiam a pedagogia histórico-crítica, o currículo e o projeto político-pedagógico e que se mostraram imprecisos. Essas análises resultaram na construção de um videodocumentário e um guia pedagógico realizados a partir das narrativas da Escola Classe 16 de Planaltina-DF, com o intuito de subsidiar o planejamento e organização do trabalho pedagógico da escola.

Palavras-chave: Currículo. Educação Básica. Pedagogia histórico-crítica. Projeto político-pedagógico.

ABSTRACT

This research aims to investigate how the assumptions of historical-critical pedagogy, presented in the Distrito Federal Basic Education Curriculum, are presented in the pedagogical work of the Escola Classe 16 in Planaltina-DF and contributes to the constitution (in formation) of political identity of the school. Based on this premise, I turn to qualitative research in the pretension of answering the following question: how critical-historical pedagogy, as a theoretical-methodological basis of the Distrito Federal Basic Education Curriculum, is presented in the pedagogical work described in the political project of the Escola Classe 16 in Planaltina-DF and in the perception of its actors? In order to answer this questioning, the work has as a research strategy the narrative research, using as data of analysis the narratives present in the political-pedagogical project of the school of the year 2018 and the oral narratives of the actors involved in the process of restructuring the same instrument from semi-structured interviews and observations. In addition to the narratives of the school actors, the data corpus consists of some documents: Basic Education Curriculum: theoretical assumptions, Pedagogical Guidelines: political-pedagogical project and pedagogical coordination in schools and National Curricular Guidelines for Basic Education. The research showed little domain of historical-critical pedagogy by the school community of the Escola Classe 16 in Planaltina-DF. For this reason, the study from started a deeper analysis of curriculum and political-pedagogical project to identify the presence of this pedagogic in the pedagogical work of the school. Based on this study, it was possible to identify some approaches to historical-critical pedagogy, such as the understanding of the social function of the school, the role of the teacher and the importance of teacher training for a critical education. However, from the collected narratives, the need for more effective teacher training was observed in order to understand the concepts and meanings that permeate critical-historical pedagogy, the curriculum and the political-pedagogical project, which remain imprecise. These analyzes resulted in the construction of a pedagogical guide made from the narratives of the Escola Classe 16 in Planaltina-DF, in order to support the planning and organization of the school's pedagogical work.

Key-words: Curriculum. Basic Education. Historical-Critical Pedagogy. Political-Pedagogical Project.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Estrutura do <i>Currículo em Movimento da Educação Básica</i> do DF.....	17
Quadro 2 - Distribuição de estudantes da EC-16 por ano/série	35
Quadro 3 - Programação da semana pedagógica da EC-16	39
Quadro 4 - Programação das reuniões de coordenação pedagógica coletiva do 1º semestre de 2018 da EC-16	41
Quadro 5 - Perfil dos professores participantes da entrevista semiestruturada	46
Quadro 6 - Comparativo entre as teorias de currículo	61

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1** – Estrutura administrativa e pedagógica da SEEDF do ano de 2018..... 25
- Figura 2** – Avaliação do IDEB – ano 2015 da EC-16 38

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ANA** - Avaliação Nacional de Alfabetização
- BNCC** - Base Nacional Comum Curricular
- CAPES** - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEF** - Centro de Ensino Fundamental
- CFE** - Conselho Federal de Educação
- CNE** - Conselho Nacional de Educação
- CRE** - Coordenação Regional de Ensino
- DCN** - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada de Profissionais do Magistério para a Educação Básica
- DCNEB** - Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
- DF** - Distrito Federal
- EC-16** - Escola Classe 16 de Planaltina
- EJA** - Educação de Jovens e Adultos
- IDEB** - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- IFB** - Instituto Federal de Ciência, Educação e Tecnologia de Brasília
- LDB** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação
- LGBT** - Lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e transgêneros
- MEC** - Ministério da Educação
- PCN** - Parâmetros Curriculares Nacionais
- PDAF** - Programa de Descentralização Administrativa e Financeira
- PDDE** - Programa Dinheiro Direto na Escola
- PNAIC** - Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa
- PNE** - Plano Nacional de Educação
- PPP** - Projeto Político-Pedagógico
- PUC-RJ** - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
- PUC-SP** - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
- SEB** - Secretaria de Educação Básica
- SEEDF** - Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
- Sinpro-DF** - Sindicato dos Professores do Distrito Federal
- SNE** - Sistema Nacional de Educação
- SUBEB** - Subsecretaria de Educação Básica

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNB - Universidade de Brasília

UNIEB - Unidade de Educação Básica

SUMÁRIO

REFLEXÕES INICIAIS.....	14
1 OS CAMINHOS DA PESQUISA	23
1.1 A pesquisa em educação.....	27
1.2 Pesquisa narrativa.....	30
1.3 O lócus da pesquisa.....	33
1.4 Os instrumentos de coleta de dados.....	42
1.4.1 A análise documental	42
1.4.2 As observações.....	43
1.4.3 A entrevista semiestruturada.....	45
1.5 Os participantes da pesquisa.....	46
2 DESVELANDO O <i>CURRÍCULO EM MOVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA</i> DO DF	48
2.1 Um breve histórico dos documentos curriculares oficiais no Brasil	48
2.2 Os sentidos de currículo na educação básica do DF.....	54
2.3 As teorias curriculares críticas e pós-críticas de currículo.....	58
2.4 A construção do currículo como documento de identidade	62
3 CONCEPÇÃO E CONSTRUÇÃO DO PPP E DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA ESCOLA	70
3.1 O PPP e seus desafios: autonomia e construção compartilhada.....	70
3.2 O processo de reestruturação do PPP: reflexões e mudança	79
3.3 A construção e reestruturação do PPP no trabalho pedagógico da EC-16	86
A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NO TRABALHO PEDAGÓGICO DA EC-16: APROXIMAÇÕES E DESAFIOS	94
4.1.Pedagogia histórico-crítica: breve histórico.....	94
4.2. A relação educação e trabalho na pedagogia histórico-crítica.....	96
4.3 Alguns pressupostos da pedagogia histórico-crítica	98

4.4 A ação pedagógica na perspectiva histórico-crítica.....	114
5 O PRODUTO EDUCACIONAL: UMA CONTRIBUIÇÃO PARA O TRABALHO PEDAGÓGICO E A FORMAÇÃO DOCENTE	121
5.1 O videodocumentário.....	122
5.2 O guia pedagógico	126
CONSIDERAÇÕES FINAIS	128
REFERÊNCIAS.....	134
ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	140
APÊNDICE A – PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO.....	143
APÊNDICE B – PROTOCOLO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA.....	144
APÊNDICE C – TRECHO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA.....	145
APÊNDICE D – PRODUTO EDUCACIONAL	151

REFLEXÕES INICIAIS

O currículo é um espaço que está em constante movimento e que reflete as disputas de poder travadas a partir de suas ressignificações (ARROYO, 2013). Nos últimos anos, tem-se observado um crescente interesse acerca das questões curriculares. A grande quantidade de documentos produzida para orientar o trabalho pedagógico a partir do currículo, como as *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica* (DCNEB) e a *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC), é exemplo da importância dada ao que é ensinado nas escolas e como é ensinado. No Distrito Federal (DF), por exemplo, a formação continuada oferecida aos professores de ensino fundamental no ano de 2018 teve como principal tema as questões curriculares. Pensando acerca das concepções trazidas pelo currículo oficial do DF, as discussões realizadas buscam refletir, além das divisões de conteúdos e objetivos de aprendizagem, as concepções que o currículo carrega, os cidadãos que estão sendo formados e a sociedade que se almeja.

Nesse caminho, em 2014, a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) realizou um processo de reformulação de suas bases curriculares, com a construção do *Currículo em Movimento da Educação Básica*. Conforme Distrito Federal (2014a), a construção desse novo currículo se constituiu como um movimento coletivo, que envolveu estudantes, professores, coordenadores e gestores de todos os níveis e modalidades de ensino no sentido de tornar o currículo oficial do DF um “documento de identidade” (DISTRITO FEDERAL, 2014), propondo uma nova estruturação teórico-metodológica diferente do que vinha sendo proposta em anos anteriores.

Conforme Distrito Federal (2018), essa nova proposta teórico-metodológica passou a ser discutida a partir do ano de 2011 por meio de um debate sistematizado acerca do *Currículo Experimental*, uma prévia do currículo oficial¹, entregue à comunidade escolar em 2010, que seria reformulado desde então. Nesse processo, foram realizados ciclos de plenárias, ciclos de formação, fóruns regionais e consultas públicas envolvendo os professores da rede pública e conveniada do DF e a sociedade civil a fim de discutir cada item expresso no currículo e garantir a

¹ A utilização do termo currículo oficial designa o currículo prescrito e está fundamentada na ideia de Michael Apple, que considera currículo oficial como o currículo explícito.

participação de toda a comunidade escolar. Os eventos foram abertos ao público e divulgados por meio dos órgãos de educação e mídias digitais.

A escolha pela designação *Currículo em Movimento* partiu do entendimento de que ele está em permanente construção, devendo ser ressignificado constantemente e repensado segundo a realidade da comunidade escolar na qual se insere, atendendo às atualizações histórico-culturais da sociedade (DISTRITO FEDERAL, 2014a).

A primeira concepção proposta pelo *Currículo em Movimento da Educação Básica* do DF veio ao encontro da tentativa de superação da ideia de “currículo coleção” (BERNSTEIN, 1996), a partir da ideia de currículo integrado. O currículo integrado é uma proposta das teorias críticas que buscam colocar em debate as formas rígidas e estanques com que os conteúdos são tratados e proporcionar novos olhares com relação às estruturas de poder.

Nessa perspectiva, a nova proposta curricular do DF se fundamentou nas teorias críticas e pós-críticas, pois considera a intencionalidade política e formativa dessas teorias na perpetuação de concepções pedagógicas determinadas (DISTRITO FEDERAL, 2014a). Conforme Sacristán (2000),

O currículo modela-se dentro de um sistema escolar concreto, dirige-se a determinados professores e alunos, serve-se de determinados meios, cristaliza enfim num contexto, que é o que acaba por lhe dar um significado real. Daí que a única teoria que possa dar conta desses processos tenha que ser do tipo crítico, pondo em evidência as realidades que o condicionam. (SACRISTÁN, 2000, p. 21)

As teorias críticas e pós-críticas questionam o que parece comum na sociedade e provoca análises mais aprofundadas sobre a estrutura social, demandando uma reflexão sobre os processos pelos quais as diferenças são produzidas. Tendo como base essas teorias, as reflexões acerca das relações de poder e de dominação são possibilitadas e podem criar mecanismos para a superação das contradições sociais, pois permitem enxergar o que há por trás de sua constituição (SILVA, 2017).

Em consonância com as teorias curriculares que o currículo oficial do DF defende, os pressupostos teórico-metodológicos que o fundamentam são oriundos 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, 2014a, p. 31). Atualmente, alguns estudos apontam muitos pontos convergentes entre a pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural (SCALCON, 2002), apresentando elementos importantes para a formação e prática docente.

A psicologia histórico-cultural, proposta metodológica desenvolvida por Vygotsky, parte de uma abordagem que compreende o fator social como determinante para o desenvolvimento humano e também compõe a base metodológica para a compreensão dos fenômenos que serão tratados nesse estudo. Para Vygotsky, o homem se desenvolve na medida em que se apropria histórica e culturalmente das experiências. O organismo e o meio exercem influência recíproca numa interação dialética entre o ser humano e o meio social e cultural. A concepção histórico-cultural parte do princípio de que todos os fenômenos “têm uma história caracterizada por mudanças qualitativas e quantitativas, portanto, devem ser estudados como processo de movimento e mudança” (REGO, 2014, p. 99).

A pedagogia histórico-crítica começou a ser delineada a partir dos textos *A teoria da curvatura da vara* e *Para além da curvatura da vara*, que compõem o livro *Escola e Democracia*. Nesses textos, Saviani discute sobre as contribuições e limites da pedagogia tradicional e da pedagogia da escola nova e começa a tecer sua proposta pedagógica, que desde então vem ganhando espaço nos debates educacionais, inclusive nas escolas. Nesse período, surgiram os primeiros trabalhos na tentativa de superação das tendências crítico-reprodutivistas e na busca por uma concepção pedagógica que pudesse contribuir para pensar soluções aos problemas vividos pela escola. Ela 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.

Para Saviani, a pedagogia histórico-crítica é uma passagem da visão crítico-mecanicista, crítico a-histórica para uma visão crítico-dialética, portanto, histórico-crítica. O entendimento dessa visão envolve a compreensão da educação a partir do seu desenvolvimento histórico-objetivo e 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 de um processo de transformação histórica.

O currículo em questão foi inicialmente estruturado em oito cadernos, que atendiam às etapas e modalidades da educação básica descritas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/96 e que são atendidas no DF, tendo como referência algumas reformas curriculares feitas na rede pública de ensino do DF nos últimos anos (2000, 2002, 2008, 2010), assim como os currículos oficiais que o precederam. Em 2018, o documento passou por uma nova atualização em decorrência da universalização da organização escolar em ciclos e da implementação da BNCC.

Os cadernos que foram revisados nessa nova etapa foram Educação Infantil, Ensino Fundamental: anos iniciais e Ensino Fundamental: anos finais. Nesse processo, optou-se por manter todas as concepções teórico-metodológicas trazidas pela 1ª edição do currículo, tendo como principais mudanças as adequações à BNCC e à organização dos ciclos de aprendizagem². Também se optou por condensar os cadernos do Ensino Fundamental: anos iniciais e Ensino Fundamental: anos finais para dar início a uma nova estruturação menos fragmentada dos conteúdos, como apresentado no Quadro 1:

Quadro 1 – Estrutura do *Currículo em Movimento da Educação Básica* do DF

Caderno	Conteúdo
Caderno 1	Pressupostos Teóricos
Caderno 2	Educação Infantil (2ª edição)
Caderno 3	Ensino Fundamental: Anos Iniciais e Anos Finais (2ª edição)
Caderno 4	Ensino Médio
Caderno 5	Educação Profissional e a Distância
Caderno 6	Educação de Jovens e Adultos
Caderno 7	Educação Especial

Fonte: <http://www.se.df.gov.br>

O primeiro caderno da coleção descreve todas as concepções teórico-metodológicas que sustentam o documento. Os demais cadernos são estruturados a partir dessas concepções, mas não abordam teoricamente cada um desses conceitos.

² Disposto pela estratégia 2.3 do Plano Distrital de Educação (2015-2023): [...] adotar, após amplo debate com a comunidade escolar, até o terceiro ano de vigência desse Plano (2018), modelo de organização escolar em ciclo, em substituição ao regime seriado, de modo a enfrentar os índices de reprovação e os percursos diferenciados de escolarização.

Conforme pude observar, como professora da SEEDF e coordenadora intermediária participante do processo de implantação desse currículo, foram realizadas formações com o intuito de apresentar o seu conteúdo à equipe pedagógica das escolas. A estruturação dessas formações aconteceu de maneira sequencial na SEEDF. A princípio, houve encontros com alguns colaboradores na construção do currículo que trataram de sua base teórico-metodológica. Após esse momento, a responsabilidade pelas formações passou a ser da Subsecretaria de Educação Básica da SEEDF (SUBEB) e foram realizadas seguindo uma ordem hierárquica e setorial. Nas Coordenações Regionais de Ensino (CRE), a atribuição ficou a cargo das Unidades de Educação Básica (UniEB), gerência responsável por todas as atividades pedagógicas da CRE.

Cada caderno do currículo foi apresentado às escolas por equipes responsáveis por cada etapa ou modalidade de educação dentro da UniEB, sendo que o caderno de pressupostos teóricos não foi abordado por nenhuma equipe específica, já que não havia dentro dessa unidade uma equipe formada para tratar desse assunto. Porém, com base na proposta curricular em questão, que se pretende em constante movimento, as abordagens feitas pela SUBEB e pela UniEB marcaram somente o início das discussões, que deveriam ser retomadas durante os momentos de debates coletivos segundo orientação da própria SUBEB.

O próprio currículo oficial do DF considera que as discussões sobre as concepções teórico-metodológicas devem ser primícia para as discussões que se seguem ao longo do ano letivo (DISTRITO FEDERAL, 2014a). Dessa forma, as escolas, ao elaborar suas propostas curriculares, devem oportunizar reflexões sobre a concepção de currículo que as sustentam, ampliando as discussões teórico-metodológicas na organização das práticas pedagógicas, pois ele expressa conflitos sociais e políticos e influi diretamente na construção da identidade coletiva e individual dos docentes (SILVA, 2017; ARROYO, 2013).

Durante o processo das análises, contribuições e sistematizações dos debates para a construção do *Currículo em Movimento da Educação Básica* do DF, a concepção de dois outros importantes documentos para a educação no DF foi efetivada, a *Orientação Pedagógica: projeto político-pedagógico e coordenação pedagógica* (DISTRITO FEDERAL, 2014b) e a *Lei da Gestão Democrática* (Lei nº 4.751 de 07 de fevereiro de 2012). As propostas vieram consolidar o movimento político que vinha permeando a educação e fortalecer a autonomia das escolas.

A Lei da gestão democrática é uma grande conquista para a escola pública e é por meio dela que as reflexões realizadas pela escola aqui apresentadas e discutidas são possíveis. A gestão democrática não será amplamente discutida nesse estudo, mas cabe reafirmar seus princípios, dispostos no artigo 2º da Lei nº 4.751 de 07 de fevereiro de 2012: I – participação da comunidade escolar na definição e na implementação de decisões pedagógicas, administrativas e financeiras, por meio de órgãos colegiados, e na eleição de diretor e vice-diretor da unidade escolar; II – respeito à pluralidade, à diversidade, ao caráter laico da escola pública e aos direitos humanos em todas as instâncias da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal; III – autonomia das unidades escolares, nos termos da legislação, nos aspectos pedagógicos, administrativos e de gestão financeira; IV – transparência da gestão da Rede Pública de Ensino, em todos os seus níveis, nos aspectos pedagógicos, administrativos e financeiros; V – garantia de qualidade social, traduzida pela busca constante do pleno desenvolvimento da pessoa, do preparo para o exercício da cidadania e da qualificação para o trabalho; VI – democratização das relações pedagógicas e de trabalho e criação de ambiente seguro e propício ao aprendizado e à construção do conhecimento; VII – valorização do profissional da educação. Cabe ressaltar também que, segundo seu artigo quarto, a autonomia pedagógica da escola se dá a partir da construção e implementação de seu PPP.

A *Orientação Pedagógica: projeto político-pedagógico e coordenação pedagógica* (DISTRITO FEDERAL, 2014b) tem um importante papel no sentido de fomentar as reflexões a respeito do planejamento das práticas pedagógicas e orientar a construção e reestruturação dos PPPs das escolas. Ela foi elaborada com o fito de:

[...] subsidiar gestores, profissionais da educação, estudantes e toda a comunidade escolar na definição de metodologias que favoreçam a reflexão, a avaliação, a pesquisa, o estudo, o debate, os consensos, os dissensos e os conflitos que emergem de toda construção coletiva. (DISTRITO FEDERAL, 2014b, p. 13)

A constituição dessas propostas, surgidas a partir da dinâmica de estruturação do novo currículo, fortaleceu o movimento político-pedagógico das escolas e possibilitou a concretização do currículo e do PPP como documentos norteadores do trabalho pedagógico.

A grande relevância do movimento de discussão do currículo e do PPP dentro das escolas exige o planejamento de ações com o objetivo de garantir as transformações necessárias à constituição da educação almejada. Isentar-se dessa responsabilidade desmerece o papel social da escola, que perpassa pelo compromisso político de todos os seus atores rumo a uma educação transformadora (SAVIANI, 2013) e converte o currículo e o PPP em instrumentos vazios em si mesmos, reprodutores das condições sociais hegemônicas. Assim, problematizar as questões que permeiam esses documentos que nos orientam nos possibilita compreender melhor a nossa prática e nos remete a um maior compromisso político na formação daqueles que cruzam nosso caminho.

A minha motivação inicial, portanto, partiu do interesse e da curiosidade em verificar como os pressupostos da pedagogia histórico-crítica vinham se apresentando atualmente no trabalho pedagógico das escolas, visto que, no momento de implantação do currículo oficial do DF, esses pressupostos não foram abordados. A pedagogia histórico-crítica é tomada como ponto de análise dessa pesquisa por ser a proposta pedagógica expressa no *Currículo em Movimento da Educação Básica* do DF e, por isso, ser a principal base didático-pedagógica orientadora do trabalho pedagógico na escola. O interesse por esse ponto de análise também parte da minha formação acadêmica e profissional, fundamentada na pedagogia.

A partir dessas afirmações, me proponho a discutir a seguinte questão: de que forma a pedagogia histórico-crítica, como base teórico-metodológica do *Currículo em Movimento da Educação Básica* da SEEDF, se apresenta no trabalho pedagógico descrito no PPP da Escola Classe 16 de Planaltina-DF (EC-16) e na percepção de seus atores?

Diante do exposto, essa proposta de pesquisa pretende, através da análise dos documentos que orientam a educação no DF, da análise da teoria elencada e da análise das narrativas dos atores envolvidos no processo de reestruturação do PPP, investigar como a pedagogia histórico-crítica, base teórico-metodológica do *Currículo em Movimento da Educação Básica* do DF, se apresenta no trabalho pedagógico da EC-16 e contribui para a constituição (em formação) da identidade político-pedagógica da escola. A minha vivência e olhar às narrativas dos atores da EC-16 fizeram com que essa escola fosse selecionada para a pesquisa e motivaram o questionamento exposto.

Esse estudo parte do entendimento do currículo e do PPP e de seus vieses para compreender e verificar a presença da pedagogia histórico-crítica no trabalho pedagógico da EC-16. Esse caminho se justifica pelo pouco domínio evidenciado dessa pedagogia pela comunidade escolar. Ademais, o *Currículo em Movimento da Educação Básica* do DF e o PPP da EC-16 carregam em si concepções importantes para a compreensão do planejamento e organização do trabalho pedagógico da escola e afirmam a pedagogia histórico-crítica como base teórico-metodológica da SEEDF.

A discussão da questão levantada é feita em cinco capítulos, que buscam aliar a teoria ao material empírico.

O primeiro capítulo relata o desenvolvimento da pesquisa. Nele, caracterizo o lócus investigado e sua organização pedagógica, a pesquisadora, os sujeitos participantes, o contexto da pesquisa e a motivação para o estudo. Apresento como se deu a coleta do material empírico, que se fundamenta em uma abordagem qualitativa e tem como estratégia de investigação a pesquisa narrativa.

No segundo capítulo, realizo uma breve discussão sobre os aspectos históricos das bases curriculares no Brasil, os sentidos de currículo trazidos pelo *Currículo em Movimento da Educação Básica* do DF, as principais ideias das teorias críticas e pós-críticas e as concepções de currículo que essas teorias carregam. Finalizo com a discussão do currículo como documento de identidade individual e profissional dentro das escolas.

O terceiro capítulo descreve o PPP como o principal documento que materializa o trabalho pedagógico das escolas. Discorro sobre sua finalidade, sua construção e reestruturação e como esses processos acontecem na EC-16.

O quarto capítulo dedica-se à pedagogia histórico-crítica, sendo descrita a sua história, a relação educação e trabalho na concepção crítica, seus pressupostos teóricos, sua base metodológica, e discorre brevemente sobre a proposta de ação didático-pedagógica dessa concepção de educação para a sala de aula.

O quinto capítulo refere-se aos produtos educacionais resultantes dessa pesquisa, um videodocumentário e um guia pedagógico. O videodocumentário contém narrativas que expressam algumas particularidades do trabalho pedagógico da escola pesquisada. O guia pedagógico é um material textual que contém elementos para a compreensão dos pressupostos e da proposta didático-pedagógica da pedagogia histórico-crítica. Os materiais têm por principal finalidade

subsidiar o planejamento e organização do trabalho pedagógico das escolas, especialmente da EC-16.

1 OS CAMINHOS DA PESQUISA

O objetivo desse capítulo é relatar como a pesquisa foi encaminhada. Para dar seguimento à pesquisa que me proponho e às escolhas metodológicas que pretendo encaminhar, relatarei um pouco sobre a minha relação com a educação e o objeto de estudo que está no centro da minha investigação. Julgo ser de extrema relevância para esse estudo, não só fazer uso das narrativas dos sujeitos envolvidos na pesquisa, mas também de minha história de vida e de minhas narrativas, pois considero como indissociável a relação entre investigador-objeto-investigado.

Para isso, parto de muitos anos anteriores, pois minha trajetória na educação começou muito cedo. Meu percurso na educação se iniciou aos catorze anos quando ingressei no curso regular normal em ensino médio. As disciplinas eram divididas em componentes curriculares definidos pela LDB nº 9.394/96 e componentes curriculares definidos pela Lei 5.692/71 que versavam sobre a formação de professores e especialistas em nível de segundo grau. Dessa forma, o currículo do curso buscava uma adaptação entre o ensino regular e o ensino profissionalizante e previa uma carga horária média de 4500h.

Desde 2000, o curso normal não existe mais no DF em nível de ensino médio. Apesar de ser marcada por uma política educacional voltada à formação de mão de obra barata e por uma educação de cunho assistencialista, sua contribuição para a formação docente ainda é muito discutida entre os professores e é presente dentro das escolas. Dentre os sujeitos pesquisados, todos fizeram o curso normal, como ensino médio ou como complementação pedagógica. A professora Luíza (Quadro 5), por exemplo, afirma que foi no convívio “muito tempo com professores que fizeram magistério, minha irmã, cunhada, irmã de coração, ajudando nos trabalhos pedagógicos que elas faziam” (ET, 2018, s/p) que ela adquiriu o conhecimento pedagógico. Assim também foi minha experiência com o curso normal, ele me colocou dentro da sala de aula, me munuiu de estratégias didáticas e eu tive aí as minhas primeiras experiências enquanto docente.

Finalizado o ensino médio no ano de 2000, a expectativa era de conseguir ingressar na SEEDF por meio de concurso público. As seleções eram frequentes à época e permitiam o ingresso apenas com o ensino médio. A expectativa quanto ao ingresso na faculdade era pequena, pois a diferença curricular do ensino médio normal com o ensino médio de cunho propedêutico era enorme (Lei 5.692/71) e

reflete bem as discussões feitas acerca da dualidade histórica entre educação básica e educação profissional (MOURA, 2007; RAMOS, 2008).

Mas, apesar de todas as dificuldades, e com um pouco de dedicação, ingressei na Universidade de Brasília (UnB) no curso de pedagogia em 2002 e, logo após, na SEEDF como professora de atividades, designação dada aos professores que assumem turmas de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. A partir daí, tive a oportunidade de conciliar minha formação acadêmica com a profissional e isso me trouxe muitos aprendizados. Outro aspecto que acrescentou bastante na minha experiência foi o processo de mudança de currículo do curso de pedagogia que estava ocorrendo no ano do meu ingresso. As novas propostas de mudanças políticas, metodológicas e estruturais discutidas a partir desse movimento suscitaram muitas reflexões e debates. A reformulação do currículo abriu possibilidades aos alunos que já eram docentes, porém ampliou o tempo de prática, de estágio e de projetos, aumentando a quantidade de créditos a serem cursados.

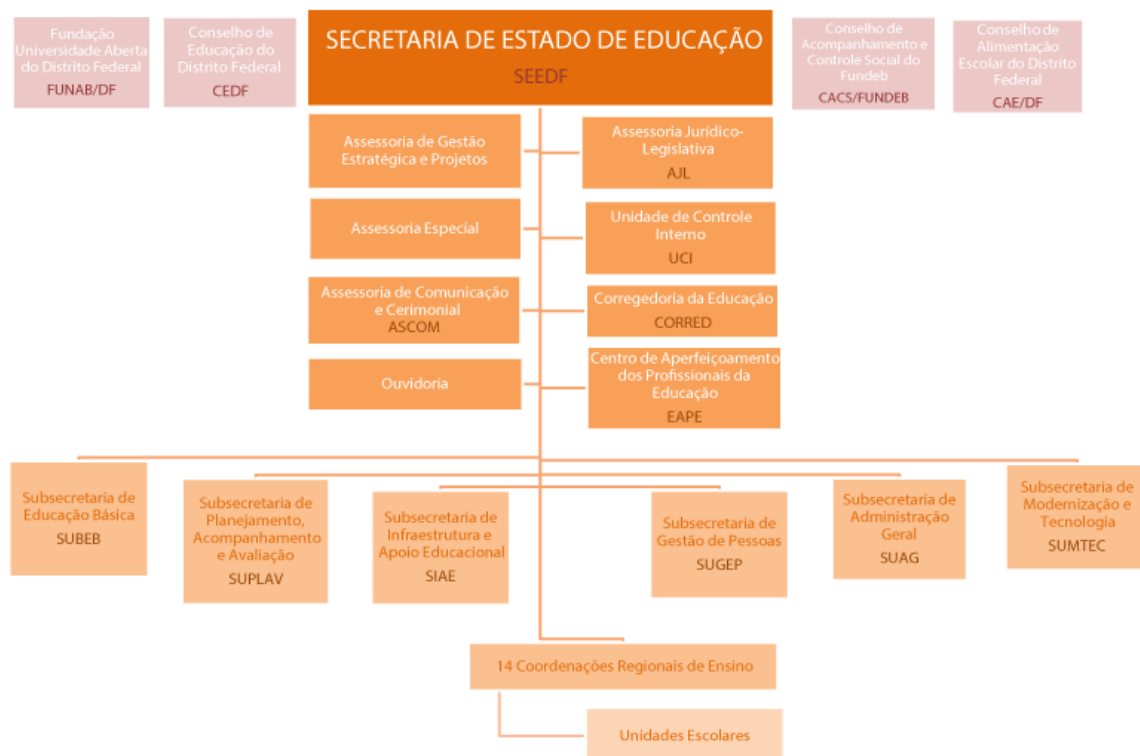
A experiência do curso normal em ensino médio, do curso de pedagogia e da atividade docente me propiciou compreender melhor o trabalho pedagógico e gerou questionamentos quanto às questões cotidianas de todo o processo educativo. O curso normal, sem dúvida, proporcionou uma experiência de sala de aula e conhecimento de metodologias que foram essenciais para o início da minha profissão. Mas as discussões teóricas e metodológicas produzidas no curso de pedagogia foram responsáveis pelo processo de análise e reflexão constante da minha prática pedagógica.

Iniciei a minha carreira profissional em 2003, num bairro de periferia da cidade onde eu vivia, Planaltina-DF. A princípio, a realidade das escolas públicas foi um choque. A dificuldade cognitiva dos alunos, a falta de acompanhamento familiar, a falta de materiais básicos para o trabalho, a falta de professores, enfim, a falta de basicamente tudo, me fazia querer desistir todos os dias. O que me parece bastante contraditório, já que eu sempre fui aluna de escola pública. O olhar sobre a realidade é muito distinto a partir da condição em que se está e da posição que se ocupa. Estar à frente de uma sala de aula com as condições que me eram dadas no ensino médio era totalmente diferente de estar à frente de uma turma, como docente efetiva e com todas as situações conflitantes que passaram a ser de minha responsabilidade.

Nos primeiros oito anos de trabalho na SEEDF, estive em turmas de educação infantil, ensino fundamental e na coordenação pedagógica, em escolas diferentes e em bairros diferentes da mesma cidade. Durante esse período, fiz minha pós-graduação *lato sensu* na área de Educação, na linha Ciências Humanas com ênfase no Ensino Médio pela UnB finalizada no ano de 2009.

Em 2011, fui convidada a trabalhar na UniEB da CRE de Planaltina-DF, como coordenadora intermediária, onde permaneci por cinco anos. A CRE é uma unidade orgânica de coordenação e supervisão, diretamente subordinada ao secretário de estado de educação e que tem como competência coordenar, orientar, articular e supervisionar, junto às unidades escolares, as políticas educacionais, administrativas e as atividades de formação dos profissionais da educação. Dentro da estrutura da SEEDF, as coordenações de ensino estão diretamente relacionadas às escolas, como pode ser observado no organograma do órgão:

Figura 1 – Estrutura administrativa e pedagógica da SEEDF do ano de 2018



Fonte: <http://www.se.df.gov.br>

A integração com as unidades escolares era obrigatória e pude perceber com olhar diferenciado o cotidiano escolar, com seus sucessos, dificuldades e particularidades. Esse período foi extremamente importante para a minha formação profissional, pois, a partir desse momento, consegui perpassar por todas as etapas da educação básica, além de manter uma rotina de estudo acerca de diversos assuntos que permeavam essas etapas. Nesse período, participei de diversos eventos e discussões, destacando-se em especial os movimentos para a construção do *Currículo em Movimento da Educação Básica* do DF e as discussões acerca da construção da BNCC. O envolvimento na construção desse documento se deu de forma mais intensa, pois foi uma proposta que se desenvolveu totalmente no DF com profissionais do DF. Já as discussões sobre a BNCC se deram de forma mais superficial pelos profissionais do DF, considerando que o movimento se deu numa proporção em que as discussões eram difíceis de serem apropriadas.

A construção do novo currículo oficial do DF trouxe uma nova proposta teórico-metodológica para a SEEDF, diferente das edições anteriores. Essa nova abordagem foi um desafio para a SEEDF como um todo e continua sendo, pois traz como pressuposto a pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural, que têm suas bases no materialismo histórico-dialético, do qual os professores ainda vêm se apropriando. Apesar desses pressupostos não terem sido abordados na formação inicial às escolas, para mim, que atuava numa unidade de educação que tinha como objetivo orientar os professores nesse processo, a apropriação das concepções de currículo passou a ser urgente e necessária. Foi nesse momento que meus primeiros conhecimentos acerca de currículo e seus pressupostos foram sendo construídos.

Em 2016, já com esse primeiro movimento finalizado, fui convidada a compor a direção da EC-16 como supervisora pedagógica e tive a oportunidade de me aventurar em mais um espaço diferente do ensino. Na equipe gestora da escola, pude compreender as nuances do trabalho coletivo, todas as perspectivas do trabalho pedagógico e a importância da fundamentação teórico-metodológica para a construção das práticas pedagógicas. E para a construção da educação que se pretendia, a práxis se mostrou cada dia mais necessária. Nesse processo, compreendia que o domínio do corpo teórico e metodológico é indispensável à construção de uma educação transformadora, é condição necessária à consciência crítica e fortalece a identidade do grupo (VEIGA, 2013; SANTIAGO, 2013). Essa

experiência foi curta, mas muito enriquecedora para minha formação profissional. Ela ampliou e amadureceu minhas concepções acerca da educação e me mostrou a necessidade de consolidar meus conhecimentos acerca das questões que permeiam a minha prática pedagógica. Em decorrência dessas novas experiências vividas, em 2017 pedi exoneração da função para me preparar e dar continuidade à minha formação acadêmica, pois senti a necessidade de buscar fundamentação para os questionamentos que vinham permeando minha prática.

Como pode ser observado, em muitas situações da minha vida me deparei com o impacto que os sentidos de currículo e as concepções que ele carrega podem causar na formação dos sujeitos em todas as suas etapas e modalidades, inclusive seu importante papel na identidade coletiva e individual dos professores. Perpassar por diferentes esferas da prática docente me fez refletir sobre as concepções ingênuas que muitos professores têm quando se recusam a experimentar o novo. A sala de aula, a coordenação pedagógica, a coordenação intermediária e a supervisão pedagógica me fizeram compreender, sobretudo, a importância da reflexão crítica fundamentada em bases teórico-metodológicas condizentes com a prática educativa que busco.

1.1 A pesquisa em educação

O termo pesquisa vem sendo popularizado há algum tempo, por diversas esferas do meio social e educacional. Entretanto, não raras vezes, o termo tem sido usado de forma estreita e tem comprometido seu verdadeiro sentido. A pesquisa é um compromisso em construir conhecimento sobre um determinado assunto, confrontando dados, evidências, informações coletadas e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele. Nesse sentido, a pesquisa exige curiosidade, atividade investigativa e o prosseguimento de estudos anteriormente iniciados. Essa concepção evidencia o caráter social da pesquisa, afirmando que a construção da ciência é um fenômeno social. Sendo uma atividade que se preocupa com a realidade e interesses atuais e com os conhecimentos acumulados historicamente, ela nos remete ao compromisso histórico, da mesma forma que lida com a verdade dita absoluta de forma singular, corroborando ou refutando ideias preestabelecidas (LUDKE; ANDRÉ, 1986; GAMBOA, 2012).

Nesse contexto, a pesquisa, como atividade humana e social, carrega interesses, valores e princípios de determinado tempo e de determinada sociedade na qual o pesquisador se insere. Assim, a compreensão de um dado problema e as abordagens realizadas são orientadas também pela visão de mundo do pesquisador. As pesquisas educacionais vêm ganhando essa especificidade. Por muito tempo, elas se localizaram dentro das pesquisas em ciências físicas e naturais, como se o fenômeno educativo pudesse ser isolado em variáveis e pudesse ser feita a perfeita separação entre sujeito da pesquisa, pesquisador e objeto.

Contudo, a evolução dos estudos em educação e das ciências sociais e humanas tem demonstrado que o conhecimento dentro dessas áreas se processa de forma distinta. O pesquisador não se encontra livre de ideologias, princípios, valores e posições políticas. Ao contrário, faz uso deles e dos conhecimentos acerca do assunto estudado para construir suas hipóteses. Dessa forma, o pesquisador não se coloca numa posição de neutralidade científica, pois está imerso no fenômeno estudado e, conseqüentemente, nos resultados de sua pesquisa (GAMBOA, 2012).

O fenômeno educacional é considerado hoje dentro de um contexto social e de uma realidade histórica que é dinâmica, complexa e mutável. Diante dessa realidade, os métodos de estudos que buscam soluções para os problemas na área da educação necessitam ser distintos daqueles utilizados nas ciências naturais. Isso não significa que os métodos utilizados por elas também não prestaram grande serviço às ciências humanas e sociais, porém, as especificidades da educação exigem métodos que possam preencher as lacunas da pesquisa em educação.

Nos últimos anos, surgiram muitas propostas de abordagens investigativas na tentativa de superar algumas das limitações existentes nas pesquisas educacionais. Segundo Gamboa (2012), essas abordagens defendem as diversas maneiras de ver e focalizar os problemas educativos e rompem com a hegemonia de alguns métodos de pesquisa. Essas novas formas de ver as pesquisas em educação também exigem, na visão do autor, a necessária articulação entre as técnicas e métodos, os referenciais teóricos e as concepções epistemológicas, sem os quais o processo de investigação científica torna-se deficiente. Além disso, dado o caráter social e histórico da pesquisa, toda investigação deve considerar a historicidade do fenômeno. O processo de investigação deve indicar o caminho para se chegar ao objeto e às soluções para o problema. O método é dado pelo tipo de objeto a ser estudado e não o contrário. Dessa forma, o objeto é central, é ele que determina

quais técnicas, métodos, metodologias deverão ser utilizadas para se alcançar os objetivos propostos. O conhecimento advindo da investigação científica passa a ser o resultado da relação entre o sujeito (pesquisador e pesquisado) e o objeto, pois eles são participantes de uma mesma realidade de unidade e contradição numa relação dialética (FLICK, 2009; GAMBOA, 2012).

Gamboa (2012) afirma que a evolução dessas abordagens nas investigações educacionais indica uma presença cada vez maior de pesquisas com base nos fundamentos da fenomenologia e no materialismo histórico-dialético, que tem contribuído para os questionamentos dos reducionismos metodológicos e epistemológicos e para a recuperação dos contextos histórico e social dos fenômenos educativos. A concepção dialética, por exemplo, tem sido considerada uma abordagem alternativa que tem indicado bons resultados para a compreensão e construção de conhecimentos acerca de questões próprias da prática pedagógica, como as contradições sociais que se manifestam dentro da escola e as relações da escola com a sociedade. O autor assinala que a presença de opções epistemológicas variadas enriquece muito a dinâmica da produção científica na área educacional, aprofundando as reflexões sobre as problemáticas educativas.

Em vista disso, a pesquisa qualitativa ganhou espaço na área educacional e alcançou legitimidade, conquistando um consenso sobre o que constitui uma investigação qualitativa, e muitos autores se desdobraram para delimitar o campo e constituir traços que a caracterizem. Flick (2009), por exemplo, aponta que a pesquisa qualitativa é de particular relevância ao estudo das relações sociais devido à diversidade de ambientes, de subculturas e de estilos e formas de vida que se manifestam nos campos de pesquisa.

Essa abordagem considera a relevância e a flexibilidade das descobertas e as diferentes perspectivas e contextos sociais que estão descritos no material empírico. A pesquisa qualitativa considera a comunicação do pesquisador em campo como parte da construção do conhecimento e não como variável que interfere no processo. 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).

Assim, embaso-me nos princípios da pesquisa qualitativa na busca por compreender como os pressupostos da pedagogia histórico-crítica, presentes no *Currículo em Movimento da Educação Básica* do Distrito Federal, se apresentam no

trabalho pedagógico da EC-16 e contribui para a constituição (em formação) da identidade político-pedagógica da escola. Considero que suas concepções contribuem para a problematização dos sentidos dados ao objeto de estudo e penso que não haveria como ser de outra maneira, já que reconheço a minha parcialidade na construção desse estudo como professora e participante do lócus investigado. Seguindo o caminho da pesquisa qualitativa, tomarei com estratégia de investigação desse estudo a pesquisa narrativa aliando as percepções dos sujeitos da pesquisa (pesquisador e pesquisado) ao objeto.

1.2 Pesquisa narrativa

As narrativas possuem muitos significados e conceitos, que são abordados por diferentes autores. Por muito tempo, elas foram utilizadas como meio de investigação apenas pela Linguística Aplicada. Atualmente, as narrativas têm sido alvo de investigação das mais diversas áreas e têm ganhado espaço na pesquisa educacional. Segundo Cunha (2009), no campo educacional, as narrativas são usadas como instrumento de formação e como instrumento de coleta de dados:

Nessa perspectiva, a dupla dimensão da pesquisa narrativa atribui ao professor o papel de sujeito do estudo, recolocando-o no centro das pesquisas educacionais, pois ao mesmo tempo em que a pesquisa narrativa possibilita ao professor investigar sua própria prática e produzir seus saberes, garante espaço para a formação docente, através da reflexão coletiva e socialização profissional. (CUNHA, 2009, p. 5)

As narrativas são uma tentativa de compreender os relatos de experiência vividos e contados num processo dinâmico, através de espaços e tempos que estão em constante mudança, “[...] a vida – como ela é para nós e para os outros – é preenchida de fragmentos narrativos, decretados em momentos históricos de tempo e espaço, e refletidos e entendidos em termos de unidades narrativas e descontinuidade” (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 48).

Todas as formas de narrativas assumem o interesse em construir e comunicar um significado, elas são compostas por “uma sequência singular de eventos, estados mentais, ocorrências envolvendo seres humanos como personagens ou autores” (BRUNER, 2002, p. 46) e revelam um significado a partir de seu enredo configurador, ou seja, o lugar de onde se fala. O investigador deve captar o enredo e relacioná-lo às narrativas captadas.

A experiência é um termo chave na pesquisa narrativa, entendida como um fenômeno pessoal e social. Dessa forma, os indivíduos devem ser entendidos em interação, sempre em um contexto social. Os sujeitos constituem-se através das interações sociais, portanto, transformam e são transformados nas relações produzidas entre seus semelhantes (REGO, 2014). Nesse sentido, na pesquisa narrativa, a experiência se desenvolve a partir de outras experiências e que levam a novas experiências. Assim, podemos compreender que há sempre uma história em constante mudança e sempre a caminho de um novo lugar.

Ao narrar suas experiências e suas histórias, os sujeitos podem reavaliar suas narrativas e partir para outras experiências as quais desejam viver. Dessa forma, “as pessoas vivem histórias, e ao contá-las, reafirmam-nas, modificam-nas e produzem novas histórias” (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 23). A expressão da linguagem nesse processo é ponto fundamental, pois é através dela que se narram as experiências e, nesse narrar as histórias e experiências, os sujeitos vão se formando como seres sociais e individuais (BRUNER, 2002).

Para Delory-Momberger (2008), a prática narrativa não revela somente fatos passados, mas um “vir-a-ser”. O que dá forma às histórias de vida e à experiência dos sujeitos são as narrativas que eles fazem de si. A construção das narrativas não é apenas o instrumento da formação, a linguagem na qual os sujeitos se expressam, mas o lugar no qual “o indivíduo toma forma, no qual ele elabora e experimenta a história de sua vida” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 56). A interação entre os sujeitos, pesquisador e pesquisado, na pesquisa narrativa, gera uma escrita de si:

Construo-me, assim, na projeção do olhar do outro, na antecipação da leitura do outro. De certo modo, não paro de me escrever, isto é, de compor os efeitos de escrita que vêm, ao mesmo tempo, modelar e autenticar meu estilo, permitindo reconhecer-me a mim mesmo e ser reconhecido pelos outros. (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 65)

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 de vida 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 de vida do participante com aquelas do pesquisador em uma narrativa colaborativa (CLANDININ; CONNELLY, 2015).

Na pesquisa narrativa, pesquisador e pesquisado são coagentes no encaminhamento da pesquisa, sendo parceiros na construção das narrativas e na compreensão do fenômeno estudado. Nessa perspectiva, o pesquisador emerge nas próprias narrativas e nas narrativas dos sujeitos pesquisados buscando conexões e sentidos entre as histórias relatadas e observadas. A historicidade encontrada nos recortes de tempo e espaço é essencial na análise das narrativas.

As narrativas podem ser obtidas por meio de diversas fontes, como entrevistas, autobiografias, narrativas orais, narrativas escritas, notas de campo, documentos (CLANDININ; CONNELLY, 2015). Os diversos dados coletados são organizados de forma a tecer informações e construir um enredo de narrativas. A imersão no enredo das narrativas contribui para a maior veracidade dos dados. Considerar o espaço e o tempo onde essas experiências foram vividas possibilita ultrapassar de uma dimensão meramente pessoal para a dimensão social, que é o objetivo de uma investigação científica.

A pesquisa narrativa como estratégia de investigação converge para a busca de significados dessa pesquisa, que parte da análise das narrativas escritas e orais da EC-16 para a compreensão do objeto estudado. Para fins dessa pesquisa, as narrativas contam com relatos pessoais e coletivos dos participantes em diferentes espaços e tempos. Consideram também as minhas experiências para a composição dessas narrativas. A pesquisa narrativa também será utilizada como metodologia de análise dos dados.

Foram coletadas narrativas presentes no PPP da escola pesquisada e narrativas dos atores envolvidos no processo de reestruturação do mesmo instrumento. As narrativas orais coletivas foram coletadas durante as visitas às reuniões de planejamento do trabalho pedagógico da escola que acontecem nas quartas-feiras, conforme regimento interno da SEEDF, durante o espaço da coordenação pedagógica coletiva e em reuniões específicas para a reestruturação do PPP (Semana Pedagógica) por meio de gravações de áudio previamente autorizadas. Essas narrativas foram coletadas entre os meses de fevereiro a julho do ano de 2018. As narrativas orais individuais foram coletadas através de entrevistas semiestruturadas durante o mês de agosto do ano de 2018.

As narrativas escritas foram coletadas a partir da análise do PPP da escola do ano de 2018. O documento em questão foi analisado após a sua reestruturação e entrega à SEEDF para publicação em meio digital, ocorrida no mês de abril do ano de 2018. Para isso, foi necessária uma imersão no lócus de pesquisa, vivenciando o cotidiano da escola e interagindo semanalmente com toda a comunidade escolar.

1.3 O lócus da pesquisa

A escolha pela cidade onde se realiza a pesquisa partiu da minha experiência profissional. Como foi mencionado, toda a minha experiência escolar e profissional se deu em Planaltina-DF, cidade onde vivo até hoje.

Planaltina é a cidade mais antiga do DF, criada em 19 de agosto de 1859 e possuindo em média 200 mil habitantes. Ela pertencia ao estado de Goiás até a inauguração de Brasília, em 21 de abril de 1960, quando seu território passou a pertencer ao Distrito Federal. Na cidade se localiza a Pedra Fundamental, que foi colocada em 1922 para marcar o centro do país e onde deveria ser construída a futura capital. Na região, também se localiza uma das maiores e mais importantes reservas ambientais da América do Sul, a Estação Águas Emendadas. Por ser uma região muito antiga, ainda guarda muito dos costumes das famílias tradicionais que viviam e vivem por lá. É uma região com uma área agrícola grande e são essas atividades que movimentam a economia da cidade. Essa característica também marca a formação acadêmica oferecida pelos *campi* da UnB e do Instituto Federal de Brasília (IFB) campus Planaltina, os quais oferecem todos os cursos na área de educação ambiental, educação do campo, agroecologia e agronegócios.

A cidade possui muitos pontos turísticos e nela são realizados muitos eventos importantes para o DF, especialmente na área do turismo religioso e rural. Apesar da grande importância da cidade para o DF, Planaltina é uma cidade de periferia, pouco reconhecida e recebe poucos investimentos. Alguns bairros da cidade são considerados muito pobres e a cidade é considerada uma das mais violentas e perigosas do DF.

A CRE de Planaltina é uma das maiores do DF, possui 65 escolas, dentre elas, 20 escolas do campo. Como coordenadora intermediária, tive a oportunidade de conhecer todas elas, mesmo que de forma rápida. Apesar disso, estive como docente em poucas. Para fins dessa pesquisa, considero de extrema importância a

escolha de uma escola que tenha feito parte de minha formação enquanto profissional e que tenha instigado as reflexões que me proponho. Nesse caso, a escola escolhida para a pesquisa foi a EC-16, local da minha curta passagem pela gestão escolar. Nessa escola, eu pude perceber as nuances do planejamento do trabalho pedagógico e relacioná-las com as experiências da docência e da coordenação. A EC-16 foi a única escola onde trabalhei após a instituição do *Currículo em Movimento da Educação Básica* do DF e onde tive a primeira experiência com o movimento de reestruturação do PPP, prática de que eu ainda não tinha participado em outras escolas onde trabalhei.

A EC-16³ está situada no Condomínio Estância Nova Planaltina e foi inaugurada no dia 09 de fevereiro de 2009 com o nome de Centro de Ensino Fundamental (CEF) 07 de Planaltina-DF. Quando foi construída, o planejamento era atender estudantes até o nono ano em decorrência do pouco número de escolas na comunidade que atendiam essa etapa da educação. Porém, ao iniciar o atendimento, observou-se que a demanda não correspondia ao planejado. A quantidade de estudantes do primeiro ao quinto ano necessitando de matrícula nas proximidades era enorme. Para atender a essa demanda, a CRE se reorganizou e a escola começou a atender somente estudantes até o quinto ano do ensino fundamental e Educação de Jovens de Adultos (EJA) de primeiro segmento (primeiro ao quinto ano do ensino fundamental). Por essa razão, seu nome mudou de CEF 07 para EC-16.

A escola passou por algumas modificações quanto à gestão. A primeira equipe de gestão da escola esteve à frente da administração por mais de cinco anos, a convite da CRE de Planaltina, a qual acompanhou todo o processo de construção da escola. Em 2014, a equipe mudou, já pelo novo processo de gestão democrática, instituído no DF em 2012. Porém, a equipe que assumiu a direção da escola não permaneceu até o fim de seu mandato. O pedido de exoneração dos cargos se deu pela justificativa de divergências entre a gestão da escola e alguns grupos de professores. Dessa forma, uma nova equipe passou a dirigir a escola até um novo processo de escolha da gestão. Essa nova equipe chegou à escola em 2016, a pedido da CRE de Planaltina e permaneceu por um ano. Esse período foi

³ Escolas classe atendem até o quinto ano e EJA de primeiro segmento, Centros de ensino fundamental atendem até o nono ano e EJA de segundo segmento (sexto ao nono ano do ensino fundamental).

marcado por muitas mudanças pedagógicas e administrativas e por muitos conflitos, que se deve ao fato de a equipe não ter sido escolhida por meio de um processo democrático. Em 2017, uma nova equipe de direção foi eleita democraticamente pela comunidade escolar e atualmente é a equipe que está à frente da escola.

A EC-16 atende um total de 933 alunos nos turnos matutino, vespertino e noturno, distribuídos como apresentado no Quadro 2:

Quadro 2 - Distribuição de estudantes da EC-16 por ano/série

Ano/Série	Número de alunos
Ensino Fundamental - 1º ano	150
Ensino Fundamental - 2º ano	175
Ensino Fundamental - 3º ano	172
Ensino Fundamental - 4º ano	208
Ensino Fundamental - 5º ano	144
EJA - 1º segmento	84
Total	933

Fonte: Sistema I-educar da SEEDF, acessado em 16/08/2018.

A escola está localizada na periferia, num bairro com alto índice de violência e desemprego ou subemprego. A grande maioria dos alunos atendidos provém de zona urbana, pertencente a uma classe social de baixa renda, com alunos oriundos de famílias em que a maioria possui apenas o ensino fundamental de escolaridade. A rotatividade de estudantes é grande devido especialmente ao movimento de migração observado na região (EC-16, 2018).

Segundo a EC-16 (2018), a divisão do trabalho assalariado nas famílias atendidas costuma acontecer por mais de um membro, mas o índice de desemprego tem aumentado significativamente. Em sua grande maioria, todos os adultos da casa trabalham fora. Além disso, há um grande número de crianças que ficam com cuidadores, tendo contato com a família por poucas horas do dia. Segundo seu PPP (EC-16, 2018), os principais problemas enfrentados pela escola estão diretamente relacionados à realidade social das famílias atendidas, que impacta diretamente nas escolhas das estratégias pedagógicas. Um exemplo disso são os constantes eventos que contam com a parceria de órgãos de assistência social, justificada pela pouca participação das famílias na vida escolar dos alunos, o que acarreta muitos problemas de aprendizagem e de indisciplina.

“São famílias de formação na sua maioria não convencional, onde normalmente um dos genitores está ausente, quando não os dois” (EC-16, 2018, p.

5). Muitas crianças são acompanhadas por irmãos maiores, avós ou pessoas próximas, dificultando o acompanhamento da vida escolar pelos pais. Quanto à ideia de família não convencional, percebe-se que as narrativas recaem ainda sobre as referências de família que não mais correspondem à realidade atual, um “grupo de pessoas que reside em uma mesma casa, mantém laços de parentesco e dependência e mantém relações hierárquicas. Ou seja, parece haver um modelo hegemônico de família que o imaginário das pessoas constrói” (GOLDANI, 1993, p. 88), mas que tem sido alvo de muitas discussões pela natureza de sua complexidade.

O retrato das famílias que compõem as escolas públicas de periferia do DF faz parte dessa complexidade. Em sua maioria, conta com estudantes advindos de famílias monoparentais. De acordo com estudos (DISTRITO FEDERAL, 2017), as famílias monoparentais no DF chegam a 34%. Entre as famílias monoparentais chefiadas por mulheres, 17% se encontram em estado de pobreza extrema. Apesar de ser um número considerado preocupante, não se pode associar esse modelo familiar à manifestação de pobreza. Contudo, “este arranjo, em todas as classes de renda, implica um ônus suplementar para todas as mulheres que ficam sozinhas diante dos desafios profissionais e familiares, dependendo de um apoio e organização maior das redes de proteção social” (DISTRITO FEDERAL, 2017, p. 14), e necessitam de auxílio no acompanhamento escolar de seus filhos. Neste sentido, haveria que considerar que, certamente, “a entrada massiva das mulheres no mercado de trabalho trouxe consequências importantes para a qualidade de vida das famílias, mas em particular para as próprias mulheres que passaram a ter uma sobrecarga de tarefas e responsabilidades” (GOLDANI, 2000, p. 4). Esse fato contribui para explicar a quantidade de crianças que recebem acompanhamento ou auxílios governamentais na escola.

Segundo o PPP da EC-16 (2018), a divisão do trabalho assalariado nas famílias atendidas costuma acontecer por mais de um membro, mas o índice de desemprego tem aumentado significativamente. Em sua grande maioria, todos os adultos da casa trabalham fora. Além disso, há um grande número de crianças que ficam com cuidadores, tendo contato com a família por poucas horas do dia. Diante dessa realidade, a equipe sente a necessidade da organização de um trabalho pedagógico voltado para a construção de ações coletivas para soluções de problemas existentes como a indisciplina, a repetência escolar, a evasão e a pouca

participação dos pais e familiares no processo de aprendizagem dos filhos (EC-16, 2018).

Dentre os problemas enfrentados, a professora Mel (Quadro 5) considera que “principalmente as estruturas familiares” (ET, 2018, s/p) são responsáveis pela dificuldade de aprendizagem dos estudantes e, dessa forma, a equipe considera o “envolvimento da família” através da “parceria escola/família” (OBSERVAÇÕES, 2018, s/p) como essencial na superação dessa dificuldade. Goldani (1993) chama a atenção para a associação de crise às mudanças que surgiram nas famílias ao longo dos anos, enquanto, para muitos estudiosos da família, “a chamada crise da família significaria mudanças estreitamente relacionadas com as transformações nos modos de vida, valores e as condições de reprodução da população” (GOLDANI, 1993, p. 89). A verdadeira crise está associada ao modelo de sociedade vigente, dificultando o acesso e a permanência das crianças e jovens na escola.

Segundo a EC-16 (2018), o resultado das avaliações realizadas pela escola é consequência da ausência por quatro anos consecutivos do serviço da equipe especializada de apoio à aprendizagem⁴, do orientador educacional e da rotatividade na gestão da escola.

Para ajudar na solução dos problemas enfrentados, o conselho tutelar é constantemente acionado e realiza diversas atividades na escola. A equipe do serviço de apoio à aprendizagem, que passou a compor a equipe pedagógica da escola em 2018, também dá suporte no enfrentamento desses problemas.

Os dados mostrados a partir da análise do IDEB foram avaliados pela equipe pedagógica da escola no início do ano letivo com o objetivo de analisar, comparar e avaliar as metas propostas pela SEEDF e propor ações. Essas reflexões e ações são realizadas especialmente por meio da organização do trabalho pedagógico da escola, que se estabelece antes mesmo do início do ano letivo. Nesse momento do planejamento, o governo federal ainda não havia disponibilizado os dados do IDEB realizado no ano de 2017, sendo avaliados nesse momento somente os resultados alcançados na gestão anterior, conforme mostra a Figura 2.

⁴ O serviço especializado de apoio à aprendizagem é o atendimento aos alunos com dificuldade de aprendizagem, mas que não possuem laudo médico. É composto pela pedagoga e psicóloga escolar, que atende em regime de itinerância devido à falta desse profissional na rede pública de ensino e prioriza as escolas com casos mais graves.

Figura 2 – Avaliação do IDEB – ano 2015 da EC-16



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
Secretaria de Estado de Educação
Coordenação Regional de Ensino de Planaltina
Gerência de Planejamento, Acompanhamento e Avaliação
Educação- Planaltina



AVALIAÇÃO EM DESTAQUE EC 16 DE PLANALTINA

Ensino Fundamental - Anos Iniciais

INDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCACAO BASICA - IDEB

	2013	2015	2017	2019	2021
PROJEÇÕES	5,6	5,9	6,1	6,4	6,6
RESULTADO	5,7	4,8	-	-	-

BANDEIRA	
2013	VERDE
2015	VERMELHA

	META 2015	IDEB 2013
	✓	↑
	✓	↓
	✗	↑
	✗	=
	✗	↓

ESTRATÉGIA DO ESTUDO DAS BANDEIRAS

Na SEEDF é realizada a análise individual das unidades escolares de Anos Iniciais e Finais por meio do Estudo das Bandeiras, no qual se considera dois indicadores: alcance da meta estabelecida para o ano aferido e o crescimento em relação ao último IDEB.

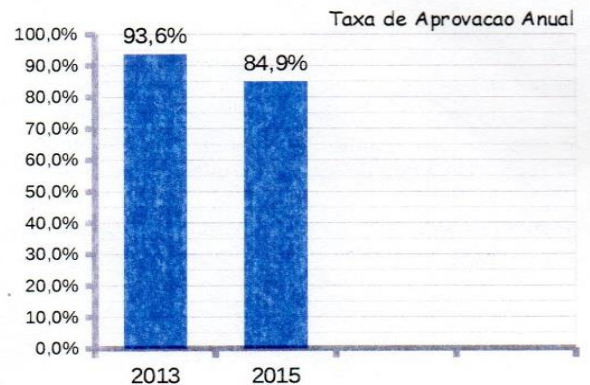
O Estudo das Bandeiras é organizado por meio de bandeiras nas cores verde, amarela e vermelha e tem como objetivo uma análise qualitativa dos dados. Portanto, estar representada na **bandeira verde** não significa que a unidade escolar tem um IDEB alto, mas sim que está em desenvolvimento em relação ao esperado. Em outras palavras, alcançou as metas estabelecidas e manteve ou aumentou em relação ao IDEB anterior.

Na **bandeira amarela** encontra-se a unidade escolar que atingiu a meta para o ano, mas teve decréscimo em relação ao IDEB anterior: Outra característica da unidade escolar que se encontra neste nível é não ter atingido a meta, mas ter aumentado o IDEB ou mantido o quantitativo.

Desta forma, estar na **bandeira vermelha** não significa, necessariamente, um baixo IDEB, mas sim não ter alcançado a meta esperada para o ano aferido e, além disso, diminuir o IDEB em relação ao último ano avaliado.

Independentemente de onde se encontra a unidade escolar nesta organização que o Estudo das Bandeiras propõe é de fundamental importância o auxílio e o acompanhamento do trabalho pedagógico que acontece na escola.

Desempenho na Prova Brasil	5º. Ano	
	Matemática	Língua Portuguesa
2015	216,01	200,28
2013	230,54	207,51



Com relação à estrutura, apesar da grande área, não possui espaços adequados de recreação. A proximidade com a área de cerrado e locais de acúmulo de entulhos também dificultam o livre trânsito dos estudantes pela escola, pois há muita incidência de insetos e animais peçonhentos. A localização da escola causa muitos transtornos para os alunos do noturno, que sofrem com a marginalidade e a insegurança. A falta de espaço adequado é um problema para a equipe pedagógica⁵ da escola, que não dispõe de salas apropriadas para as coordenações coletivas e demais momentos de formação continuada. Esses momentos são realizados na sala dos professores e são frequentemente interrompidos por diversos eventos da rotina da escola. As atividades coletivas na escola são frequentes, apesar da dificuldade com o espaço, e geralmente são realizadas semanalmente.

Em 2018, a organização pedagógica da escola começou a se estruturar a partir da semana pedagógica, prevista em calendário escolar, que aconteceu no período de 05/02/2018 a 09/02/2018. A semana pedagógica foi incluída recentemente no calendário escolar do DF e é dedicada à apresentação, formação e organização do trabalho pedagógico da escola para o início do ano letivo. Seu objetivo principal é discutir as bases para a construção da educação almejada por toda a comunidade escolar, dando especial atenção ao PPP. Ela é organizada pela equipe pedagógica em parceria com diversos segmentos que porventura possam contribuir para os debates realizados pela comunidade escolar e é de total responsabilidade da instituição de ensino. As atividades realizadas na semana pedagógica do ano de 2018 estão descritas no Quadro 3:

Quadro 3 – Programação da semana pedagógica da EC-16

Data	Atividade realizada
05/02	Apresentação dos professores; Escolha de turma
06/02	Palestra sobre Avaliação; Análise e discussão dos índices do IDEB da escola
07/02	Conversa sobre os Direitos de Aprendizagem; Definição das metas anuais; Organização das coordenações pedagógicas coletivas
08/02	Reavaliação dos miniprojetos da escola descritos no PPP; construção das metas por ano; Planejamento bimestral por anos
09/02	Planejamento individual para a recepção dos alunos (não houve atividade coletiva)

Fonte: Dados retirados do protocolo de observação realizado pela pesquisadora no período de 05/02/2018 a 09/07/2018.

⁵ Considera-se, para fins dessa pesquisa, o entendimento do Regimento das escolas públicas do DF de 2015. Segundo o documento, a equipe pedagógica da escola é formada pela equipe gestora, coordenadores pedagógicos, a equipe de apoio à aprendizagem, orientadores educacionais e professores do atendimento educacional especializado.

Iniciado o ano letivo, o trabalho pedagógico passa a ser estruturado diariamente e tem como espaço de discussão e reorganização as coordenações pedagógicas coletivas e individuais. A equipe pedagógica se organiza de forma a planejar, organizar e dirigir as coordenações pedagógicas coletivas que devem acontecer todas as quartas-feiras nas escolas, em cumprimento da Portaria nº 27 de 18 de fevereiro de 2016 do DF, que regulamenta a atuação dos profissionais de carreira do magistério público do DF. Para esclarecimento, na SEEDF, os professores de atividades cumprem 40h semanais de trabalho, em regime de jornada ampliada, sendo 25h em regência de classe e 15h em coordenação pedagógica. Segundo a portaria, a coordenação pedagógica é de responsabilidade das instituições de ensino e devem estar em consonância com o PPP da instituição.

Dessa forma, as coordenações pedagógicas coletivas são realizadas na escola, no espaço da sala dos professores e sempre coordenadas pela equipe pedagógica. A equipe pedagógica é fundamental para o encaminhamento das questões acerca do trabalho pedagógico da escola e está sempre direcionando o planejamento, a execução e avaliação de todas as atividades pedagógicas. Há sempre, no mínimo, um integrante da gestão escolar nessas reuniões. O envolvimento da gestão escolar é constante no planejamento pedagógico da escola. Para o ano de 2018, os assuntos tratados nas coordenações pedagógicas coletivas foram decididos em reunião, na semana pedagógica, e definidos por áreas, da seguinte forma:

- Coletivas de planejamento: são tratados dos assuntos pertinentes à área administrativa, financeira e organização das atividades pedagógicas;
- Coletivas de estudo: são feitos estudos dos assuntos de necessidade do grupo de professores e escolhidos pela equipe pedagógica;
- Coletivas de oficina: são realizadas as atividades práticas e de troca de experiências como temas escolhidos pela equipe pedagógica;
- Coletivas de jogos: são confeccionados jogos para uso coletivo.

Além dessas atividades, as coordenações pedagógicas coletivas e individuais também são dedicadas aos conselhos de classe, construção de relatórios e diversas atividades da SEEDF e entidades parceiras. Essas coordenações são essenciais na construção do trabalho pedagógico das escolas e, conseqüentemente,

da construção e reestruturação do PPP, pois esse é o momento destinado ao encontro de todo o grupo. De acordo com a organização descrita, as coordenações pedagógicas coletivas foram estruturadas conforme o Quadro 4. O quadro apresenta as atividades planejadas pelo grupo e as atividades que foram realizadas no primeiro semestre do ano de 2018.

Quadro 4 – Programação das reuniões de coordenação pedagógica coletiva do 1º semestre de 2018 da EC-16

Data	Atividade prevista	Atividade realizada
21/02	Coletiva para estudo	Planejamento por ano, divisão de conteúdos
28/02	Coletiva de planejamento	Planejamento das atividades pedagógicas e administrativas
07/03	Coletiva para estudo	Estudo sobre a psicogênese da escrita
14/03	Coletiva de oficina	Oficina sobre jogos recreativos
21/03	Coletiva de jogos	Confecção de jogos recreativos
28/03	Coletiva de planejamento	Planejamento das atividades pedagógicas e administrativas
04/04	Coletiva para estudo	Planejamento das atividades pedagógicas e administrativas
11/04	Conselho de classe	Conselho de Classe
18/04	Coletiva de oficina	Estudo sobre rotina escolar
25/04	Coletiva de planejamento	Planejamento das atividades pedagógicas e administrativas
02/05	Coletiva para estudo	Não houve coordenação coletiva
09/05	Coletiva de planejamento	Planejamento por ano – alinhamento das ações do bimestre
16/05	Coletiva de oficina	Não houve coordenação coletiva
23/05	Coletiva de jogos	Aulas suspensas pelo GDF
30/05	Coletiva de planejamento	Aulas suspensas pelo GDF
06/06	Coletiva de planejamento	Planejamento das atividades pedagógicas e administrativas
13/06	Coletiva de planejamento	Não houve coordenação coletiva
20/06	Coletiva de jogos	Confecção de jogos de alfabetização
27/06	Dispensa - Copa do Mundo	Dispensa – Copa do Mundo
04/07	Escrita dos relatórios	Escrita dos relatórios

Fonte: Dados retirados do protocolo observacional realizado pela pesquisadora no período de 21/02/2018 a 04/07/2018.

Observa-se que, durante a organização e planejamento do trabalho pedagógico, há uma preocupação em tornar a coordenação pedagógica coletiva um espaço de formação continuada em serviço, não reduzindo esse espaço somente ao trato de questões administrativas, mas envolvendo as discussões e reflexões em nível teórico. O objetivo da inclusão das coletivas de estudo era desenvolver uma rotina de flexibilidade da prática docente, ou seja, possibilitar a práxis. Porém, ao analisar as atividades realizadas, percebe-se que as questões relacionadas ao

currículo real, às demandas diárias da escola, dificultaram a execução do planejamento.

1.4 Os instrumentos de coleta de dados

Os instrumentos de coleta de dados utilizados na pesquisa qualitativa são múltiplos. Eles se preocupam, além de coletar os dados necessários à resposta do problema, em propiciar o envolvimento dos participantes. Os instrumentos utilizados para a coleta dos dados na construção dessa proposta foram selecionados considerando o objeto de estudo, o tipo de pesquisa proposta e a realidade do lócus da pesquisa.

Partindo desse contexto e buscando equilíbrio com a organização pedagógica da escola, alguns instrumentos comumente utilizados na pesquisa narrativa foram empregados para a coleta de dados desse estudo. A princípio, foi utilizada a análise documental com o objetivo de coletar as narrativas presentes no PPP da escola pesquisada. Em seguida, foram realizadas observações registradas através de um protocolo de observação (Apêndice B) durante as visitas às coordenações pedagógicas coletivas, gravadas em áudio. E, por fim, foram feitas entrevistas semiestruturadas (Apêndice C) com o objetivo de captar as narrativas orais mais pessoais dos participantes da pesquisa, também gravadas em áudio.

1.4.1 A análise documental

Segundo Ludke e André (1986), a análise documental permite a identificação de informações relevantes à constatação das hipóteses da pesquisa e se constitui como uma fonte rica para fundamentar afirmações e declarações realizadas pelo investigador e investigado. Nesse sentido, a análise documental foi importante para desvelar aspectos da pesquisa e confrontar os dados coletados por outros instrumentos. Ademais, as narrativas presentes nos documentos que carregam as concepções, história, memória, decisões dos sujeitos envolvidos na pesquisa e da instituição são importantes textos de campo para a pesquisa narrativa.

A análise documental realizada para fins dessa pesquisa se debruçou sobre o PPP da EC-16, escola selecionada para essa pesquisa. A escolha desse instrumento partiu da necessidade de identificar os pressupostos da pedagogia

histórico-crítica no trabalho pedagógico da escola, considerando que o PPP é o principal documento em que se registram todas as concepções referentes à educação e à organização do trabalho pedagógico da escola. Assim, confrontando o documento em questão com as observações realizadas e as narrativas coletadas nas entrevistas, analiso como as concepções dos sujeitos estão materializadas e de que forma o documento preliminar orienta a reestruturação do PPP do ano de 2018. As narrativas referentes ao PPP estão descritas nessa pesquisa como narrativa coletiva da EC-16 e referenciadas como se apresentam no documento.

Como suporte a essa análise, outros documentos também foram consultados: a LDB nº 9.394/96, as DCNEB (2013), o *Currículo em Movimento da Educação Básica* (DISTRITO FEDERAL, 2014a), a *Orientação Pedagógica do Projeto Político-Pedagógico e Coordenação Pedagógica* (DISTRITO FEDERAL, 2014b), o *Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal* (DISTRITO FEDERAL, 2015b) e a *Portaria Nº 27 de 18 de fevereiro de 2016*, que dispõe sobre os critérios referentes à atuação dos servidores integrantes da Carreira do Magistério Público do Distrito Federal nas unidades escolares da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal e unidades parceiras à organização dos atendimentos ofertados.

1.4.2 As observações

Segundo Ludke e André (1986), a observação é o principal instrumento de investigação da pesquisa qualitativa. Ela possibilita a experiência direta do pesquisador com o fenômeno estudado e permite a aproximação com a perspectiva dos sujeitos pesquisados, revelando informações essenciais para a pesquisa. Segundo Clandinin e Connelly (2015):

As observações e as notas de campo realizadas a partir dessa observação atenta são uma mistura do pesquisador e participante, notas sobre os momentos comuns e que criaram experiências que se entrelaçaram durante a pesquisa. Os registros descritivos feitos são memórias que podem possibilitar um novo olhar a partir da observação de um novo sujeito e que, portanto, constrói uma nova experiência a partir das experiências ali contadas. (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 133)

As observações foram realizadas com intuito de captar as impressões coletivas a respeito do trabalho pedagógico da escola, em complementação às

narrativas coletivas coletadas por meio da análise documental, a partir do PPP da EC-16. Esse planejamento se deu na semana pedagógica, realizada entre os dias 05/02/2018 a 09/02/2018, e nas reuniões de coordenação coletiva realizadas no primeiro semestre letivo de 2018, no período de 21/02/2018 a 04/07/2018. As observações foram realizadas com o principal propósito de permitir o contato direto da pesquisadora com o lócus da pesquisa e com o fenômeno investigado, buscando encontrar caminhos para as seguintes indagações:

- Como acontece a reestruturação do PPP da escola?
- Como se dá o processo de planejamento das práticas pedagógicas da escola?
- Como a pedagogia histórico-crítica se apresenta nesse movimento?
- Como os atores desse processo interagem e contribuem para essa construção?
- Como o Currículo em Movimento do DF se relaciona com o currículo real, praticado pelos professores?

As observações foram registradas através do protocolo de observação e de gravações de áudio. No período de observação, algumas reuniões foram suspensas. Todas as reuniões se deram no mesmo espaço físico, a sala dos professores. Essa sala é o único espaço disponível para a reunião do grupo e é pequena para a quantidade de profissionais que costuma se reunir. Além disso, sua localização dentro da escola não promove as atividades realizadas, pois se encontra no centro da escola. Esses momentos foram interrompidos diversas vezes pela rotina da escola, isto é, pelos eventos que acontecem constantemente e que exigem a presença de professores, coordenadores e membros da equipe gestora. Dessa forma, as coordenações pedagógicas coletivas frequentemente são momentos conturbados, que carregam em si, mais do que a tensão característica desse movimento, a tensão da escola em geral, pois absorve tudo o que acontece ao seu redor. Nesse sentido, muitas gravações ficaram comprometidas, ora pelo excesso de barulho, ora pelos longos intervalos nas reuniões que desviavam a atenção do grupo, ora pelos conflitos durante as reuniões.

Não foi observado em nenhum momento o constrangimento dos sujeitos da pesquisa quanto à presença do pesquisador observador. Uma hipótese para essa

constatação deve-se ao fato de que fiz parte da equipe recentemente e participo das atividades da escola com frequência. Portanto, a minha presença na escola é percebida muito mais como a de uma integrante do grupo do que como a de uma pesquisadora.

Em todas essas reuniões, participaram professores e membros da equipe gestora. As narrativas coletadas nesse espaço-tempo também foram utilizadas para a construção das análises realizadas nesse trabalho. As narrativas referentes a esse momento estarão registradas como uma narrativa da equipe.

1.4.3 A entrevista semiestruturada

A entrevista semiestruturada também é um instrumento muito utilizado na pesquisa qualitativa e é marcada por seu caráter interativo. A entrevista parte de um diálogo com o entrevistado e permite fazer alterações, adaptações e esclarecimentos durante o processo, dando mais liberdade ao pesquisador na obtenção dos dados. “A forma como um entrevistador age, questiona e responde em uma entrevista formula uma relação e por isso os participantes respondem e dão relatos de suas experiências” (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 153).

Assim, as entrevistas semiestruturadas realizadas foram essenciais para a compreensão da percepção dos sujeitos participantes quanto ao objeto de estudo. O roteiro da entrevista foi organizado a partir dos objetivos da pesquisa e de algumas questões surgidas durante as observações.

A entrevista foi realizada com oito profissionais de carreira docente. Os profissionais convidados a participar da pesquisa como entrevistados foram escolhidos seguindo alguns critérios. Foram selecionados professores efetivos e lotados na escola pesquisada que não estiveram afastados de suas atividades no período da pesquisa. Isso é importante porque garante que o profissional, além de conhecer a rotina da escola, tenha tido oportunidade de participar de todos os momentos coletivos.

Associado a isso, foi observada também a frequência do professor nas coordenações pedagógicas coletivas. A participação assídua no cotidiano da escola e na construção do trabalho pedagógico da escola é relevante na pesquisa, pois ela é condição primordial para a construção da identidade coletiva da instituição e a identidade individual de cada sujeito envolvido no processo. Propus-me a coletar

narrativas de profissionais que estivessem em regência e também em outras funções pedagógicas, com o intuito de ter como dados as percepções de professores de diferentes espaços e tempos da escola. A escolha por entrevistados de diferentes cargos dentro da escola possibilitou, ao mesmo tempo, uma visão geral e particular do trabalho pedagógico, tomando como pontos de análise as percepções de diferentes ambientes da instituição.

É importante salientar que, embora o planejamento do trabalho pedagógico da escola envolva toda a comunidade escolar, não houve participação das categorias de pais, estudantes e demais servidores da escola. Por essa razão, não há representante dessas categorias na pesquisa. Há o conselho escolar na instituição, eleito em 2018, porém, sua atuação ainda é muito restrita. A participação na pesquisa foi de caráter voluntário e realizada após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

1.5 Os participantes da pesquisa

Com o intuito de preservar a identidade dos participantes, foram usados codinomes. Optou-se por revelar alguns dados acerca da função que ocupam na tentativa de obter maior compreensão das narrativas. No Quadro 5, apresento algumas características dos participantes da pesquisa, conforme as informações coletadas.

Quadro 5 – Perfil dos professores participantes da entrevista

Codinome	Função atual	Formação	Tempo experiência educacional	Tempo na escola
Luiz	Docência	Ensino Médio Normal, Licenciatura em História, Especialização em Educação	21 anos	9 anos
Mel	Docência	Ensino Médio em Técnicas Bancárias com complementação pedagógica, Graduação em Pedagogia, Especialização em Psicopedagogia	19 anos	5 anos
Isa	Apoio escolar	Ensino Médio Normal, Graduação em Pedagogia, Especialização em Psicopedagogia	18 anos	9 anos
Nice	Gestão escolar	Ensino Médio Normal, Licenciatura em Geografia e Pedagogia, Especialização em Gestão Ambiental	22 anos	9 anos

Continua

Continuação

Codinome	Função atual	Formação	Tempo experiência educacional	Tempo na escola
Ana	Docência	Ensino Médio Normal, Licenciatura em Artes Plásticas e Pedagogia, Especialização em Psicopedagogia, Letramento e Alfabetização, Psicomotricidade e Orientação Educacional	38 anos	9 anos
Luíza	Coordenação pedagógica	Ensino Médio em Técnicas Agropecuárias com complementação pedagógica, Graduação em Pedagogia, Especialização em Psicopedagogia	21 anos	2 anos
Bia	Supervisão pedagógica	Ensino Médio Normal, Licenciatura em Pedagogia	9 anos	2 anos

Fonte: Dados coletados com base nas entrevistas semiestruturadas realizadas pela pesquisadora em 08/2018.

Todos os participantes afirmaram ter experiência em outras funções. Além da docência, passaram pela secretaria, coordenação pedagógica, coordenação intermediária, supervisão pedagógica, vice-direção e direção de escola. Excetuando-se a professora Luíza e a professora Bia, todos têm uma experiência grande na escola, sendo que três deles estão na escola desde sua fundação. Chama a atenção também o fato de todos os professores terem feito o curso normal em ensino médio ou a complementação pedagógica em nível de ensino médio, confirmando que a sua relação com a educação se iniciou desde muito cedo. Todos os professores participantes entraram na SEEDF antes de sua graduação. Apesar disso, todos continuaram sua formação acadêmica na área de educação. As narrativas individuais dos participantes, assim como as narrativas orais coletivas e as narrativas escritas coletivas refletem o conhecimento desses sujeitos sobre sua realidade e foram essenciais para a compreensão do fenômeno estudado.

A partir dos caminhos da pesquisa elucidados, no capítulo que se segue, me proponho a tecer algumas considerações acerca do *Currículo em Movimento da Educação Básica* do DF, discutindo brevemente sobre as teorias de currículo que ele sustenta, a história dos currículos oficiais no Brasil e a concepção de currículo como documento de identidade, buscando realizar uma interlocução com as narrativas dos sujeitos pesquisados.

2 DESVELANDO O CURRÍCULO EM MOVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO DF

Com o objetivo de compreender os conceitos que permeiam o objeto de estudo dessa pesquisa, proponho analisar e discutir algumas concepções expressas no *Currículo em Movimento da Educação Básica* (DISTRITO FEDERAL, 2014a). Esse documento é essencial na busca pela compreensão do objeto, pois carrega as concepções teórico-metodológicas que norteiam todo o trabalho pedagógico do DF. Além disso, a partir da constatação de que a pedagogia histórico-crítica é ainda uma base teórico-metodológica que busca espaço nas escolas do DF e não é amplamente conhecida e aplicada no lócus da pesquisa, é necessário a compreensão de algumas bases em que se fundamenta a escolha por essa concepção pedagógica para se chegar ao objeto de estudo. Nessa vertente, faço um breve apanhado histórico sobre as principais bases curriculares surgidas no Brasil. Após essa discussão, apresento os sentidos de currículo presentes no currículo oficial do DF e, em seguida, as teorias curriculares que o embasam com enfoque nas teorias críticas e pós-críticas. Por fim, trago algumas ponderações quanto à construção do currículo como documento de identidade individual e coletiva. Nesse movimento, busco realizar algumas interlocuções com as narrativas presentes no PPP da EC-16 e das narrativas orais dos sujeitos pesquisados.

2.1 Um breve histórico dos documentos curriculares oficiais no Brasil

Até a instituição da Lei nº 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, o ensino no Brasil estava estruturado segundo a LDBEN nº 4024/61 e a Lei nº 5.692/71, que dispunha como objetivo geral da educação “proporcionar aos educandos a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, preparação para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania” (BRASIL, 1997, p. 14). Da mesma forma, dispunha sobre currículo de forma básica, estabelecendo um núcleo comum obrigatório para ensino de primeiro e segundo grau, que substituíram os cursos primário, ginásial e colegial pela LDBEN nº 4.024/61. Cabia então aos Estados a formulação de suas propostas curriculares, que seriam construídas de acordo com suas particularidades e especificidades.

Com a criação da escola de 1º grau, que fundiu o primário e o ginásial e extinguiu o exame de admissão ao ginásio, o ensino básico passou a ter duração de oito anos e exigiu orientações curriculares mais detalhadas, cujo instrumento legal mais relevante consistiu no Parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) nº 4.833/1975. Os sistemas estaduais de ensino procederam à elaboração dos *Guias Curriculares para o ensino de 1º grau*, uma tentativa de apresentar as inovações curriculares e normatizar a prática pedagógica com base na Lei 5.692/71 e difundir o pensamento educacional hegemônico da época. Os guias curriculares trouxeram em sua concepção os pressupostos escolanovistas, tendo como principal modelo as ideias de Anísio Teixeira (SOUZA et al., 1999). Na década de 1980, começaram a surgir novas revisões das propostas curriculares a partir do questionamento acerca da qualidade no ensino público. Esta centralidade do currículo explica-se pela “revalorização dos conteúdos como instrumentos de transformação social, além das críticas, tanto do formato, quanto dos pressupostos do currículo em vigor, acrescidas das pressões com base nas demandas sociais para a introdução de novas disciplinas curriculares” (SOUZA et al., 1999, p. 237).

Na década de 1990, o Ministério da Educação (MEC) coordenou a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), concebido como um conjunto de diretrizes políticas e com o objetivo de recuperar o ensino fundamental. Essa proposta surgiu como um desdobramento da participação do Brasil na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada na Tailândia em 1990. Esse documento afirmava a obrigatoriedade do Estado em “elaborar parâmetros claros no campo curricular capazes de orientar as ações educativas do ensino obrigatório” (BRASIL, 1997, p. 15).

Em conformidade com esse documento, a LDB nº 9.394/96 já previa a necessidade de propiciar a todos a formação básica comum, estabelecendo “em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum” (BRASIL, 2017, p. 12). Essa mesma lei consolida a organização curricular de modo a dar maior flexibilidade aos componentes curriculares reafirmando a ideia da construção de uma base curricular.

A partir desse entendimento e desses movimentos, surgem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que se constituem como um referencial curricular para

a educação em nível de ensino fundamental para todo o país. Por ser um documento de natureza aberta e flexível, “não configura, portanto, um modelo curricular homogêneo e impositivo” (BRASIL, 1997, p. 13).

A proposta foi elaborada tomando como aporte especialmente o Plano Decenal de Educação (1993-2003) e a LDB nº 9.394/96 e partiu de estudos das propostas curriculares desenvolvidas no Brasil e dos estudos sobre os currículos oficiais construídos pelos Estados. Formulou-se então uma versão preliminar do documento, organizada pelo MEC, que passou por um processo de discussão entre 1995 e 1996. A primeira análise foi realizada por especialistas das instituições de educação e, após as considerações feitas, a discussão foi estendida em encontros regionais a professores e sindicatos ligados à educação.

Segundo o próprio documento, a compreensão dos PCNs se dá por meio dos quatro pilares de concretização curricular, essenciais para a busca da integração e da autonomia das instituições educacionais. O primeiro nível diz respeito ao referencial nacional para a educação responsável por estabelecer metas e ações políticas e subsidiar a elaboração dos currículos oficiais e as discussões pedagógicas. O segundo nível de concretização diz respeito às propostas curriculares dos Estados e Municípios, ou seja, seus currículos oficiais. O terceiro nível de concretização refere-se à elaboração da proposta curricular de cada instituição escolar, ou seja, seu PPP. E o quarto nível de concretização é o momento da realização das atividades de ensino e aprendizagem, a partir dessas construções (BRASIL, 1997).

Os PCNs são a proposta curricular que orientou o trabalho pedagógico nas escolas até a implantação de uma nova normativa para a base curricular brasileira, a BNCC. Com a publicação de um novo plano para a educação brasileira, Plano Nacional de Educação (PNE) (2014-2024), surgiu uma nova necessidade quanto à organização curricular na educação. O PNE foi aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, e passou a determinar as diretrizes, metas e estratégias para a política educacional brasileira no período compreendido entre os anos de 2014 a 2024.

O MEC já vinha desenvolvendo estudos acerca da BNCC, intensificando as suas ações a partir da aprovação do PNE (2014-2024) e em consonância com os

artigos 9º e 26º da LDB nº 9.394/96⁶. Nesse contexto, a Secretaria de Educação Básica (SEB) do MEC disponibilizou, para leitura restrita, o estudo *Por uma política curricular para a educação básica: contribuição ao debate da base nacional comum a partir do direito à aprendizagem e ao desenvolvimento*.

Em 2015, novos estudos foram iniciados com o intuito de construir um documento que abarcasse a BNCC. Para a elaboração da primeira versão desse documento, foram convidados profissionais da educação básica e superior. Essa versão foi colocada em consulta pública, por meio da internet, entre outubro de 2015 e março de 2016 e contou com pareceres de especialistas brasileiros e estrangeiros, associações científicas e membros da comunidade acadêmica. As contribuições foram sistematizadas por profissionais da UnB e da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), que subsidiaram o MEC na elaboração da segunda versão da BNCC.

Em maio de 2016, a segunda versão do documento foi disponibilizada e submetida a análise entre junho e agosto do mesmo ano. A metodologia de análise do documento foi efetivada por meio de discussões em salas específicas, por áreas de estudo/componentes curriculares, e coordenada por moderadores que apresentavam os objetivos e conteúdos, e os participantes poderiam concordar ou discordar dos tópicos, indicando alterações. Esse movimento deu origem à terceira versão do documento.

Após a conclusão dessa versão, o Conselho Nacional de Educação (CNE) promoveu audiências públicas nacionais, sendo uma em cada região geográfica do país, com a participação de representantes de instituições educacionais e organizações profissionais, bem como de pessoas interessadas na discussão do tema. A grande maioria das contribuições foi feita de forma individualizada, sem passar por um processo coletivo de discussão, especialmente sobre a concepção de educação que se almeja a partir desse movimento. Para Aguiar (2018):

⁶ Artigo 9º: IV – estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum. Artigo 26º: Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

Não é incomum a adoção de medidas imediatistas, desvinculadas de um planejamento pautado em marcos de referência e nos diagnósticos, como é o caso da BNCC, que desde o seu início privilegia um conjunto de conteúdos e objetivos sem o fundamental suporte de uma referência que deixe claro o projeto de nação e educação desejadas. (AGUIAR, 2018, p. 15)

Após todo esse movimento, a BNCC para educação infantil e ensino fundamental foi aprovada e homologada em 2017, sendo que a referência para o ensino médio foi aprovada e homologada somente em 2018. A BNCC é um documento normativo para a formulação dos currículos oficiais dos Estados e das propostas pedagógicas das instituições escolares:

É um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (BRASIL, 2018, p. 7)

Apesar de parecer um assunto novo para grande parte da população, a temática que constitui uma base comum curricular é uma discussão que permeia a educação muito antes de sua previsão na Constituição Brasileira de 1988 para o ensino fundamental e sua ampliação para o ensino médio com a aprovação do PNE (2014-2024). Em nossa história recente de organização da educação, identificamos propostas que se assemelham ao que hoje se denomina BNCC, como os Guias Curriculares surgidos por volta dos anos 80 e os PCNs nos anos 90. Nesse percurso histórico, as DCNEB também se constituíram em efetivo avanço nas políticas educacionais curriculares ao apresentar as concepções político-pedagógicas para todas as etapas e modalidades da educação básica, atendendo à LDB nº 9.394/96 e contribuindo para as reflexões sobre a educação brasileira, especialmente as questões curriculares (AGUIAR, 2018). Vale lembrar que:

O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos, concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo. (APPLE, 2009, p. 59)

Enfim, o momento atual nos apresenta a nova BNCC, que busca normatizar conteúdos e concepções de educação em todo Brasil. É importante ressaltar que a

BNCC “indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências” (BRASIL, 2018, p. 13). Essa base entra em contradição com o currículo oficial do DF que orienta as decisões pedagógicas para o alcance de objetivos de aprendizagem, em consonância com suas bases teórico-metodológicas. Na leitura da segunda edição do currículo oficial do DF, a SEEDF reafirma sua concepção pedagógica e política:

[...] optou-se por manter as concepções teóricas e os princípios pedagógicos da 1ª edição do Currículo em Movimento: formação para Educação Integral; Avaliação Formativa; Pedagogia Histórico-Crítica e Psicologia Histórico-Cultural; Currículo Integrado; Eixos Integradores (para os Anos Iniciais: Alfabetização, Letramentos e Ludicidade; e, para os Anos Finais: Ludicidade e Letramentos) e Eixos Transversais (Educação para a Diversidade, Cidadania e Educação em e para os Direitos Humanos e Educação para a Sustentabilidade). Também primou-se pela manutenção da estrutura de objetivo de aprendizagem e conteúdo por entender que esses são elementos que corroboram os pressupostos teóricos assumidos enquanto fundamentos de currículo da SEEDF. (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 8)

A afirmação fez-se necessária devido às novas mudanças ocorridas na educação. Segundo Apple, “estamos vivendo uma época – que podemos denominar de restauração conservadora – de gravíssimos conflitos em torno da política do conhecimento oficial. Acredito que esteja mesmo em jogo a própria ideia de escola pública [...]” (APPLE, 2009, p. 61). O autor se refere às atuais políticas educacionais americanas, mas sua afirmação se coaduna bastante com a atual realidade brasileira. É igualmente importante lembrar que o *Currículo em Movimento da Educação Básica* do DF é um documento considerado recente e que possui bases ainda sendo apropriadas pelos professores. Essa nova realidade torna ainda mais delicada a apropriação dessas bases e, conseqüentemente, impacta de modo contundente a identidade do professor, que tem sofrido com constantes ataques à sua profissionalidade. Pode-se citar, por exemplo, a Emenda Constitucional (EC) 95/2016, que limita por 20 anos os gastos públicos e inviabiliza qualquer política educacional, inclusive o PNE (2014-2024).

Ressalto ainda que uma base curricular comum não deve ser considerada como o currículo da escola. Este deve ser construído, a partir de diretrizes nacionais, mas firmado na história e na realidade das instituições educacionais, construído e implementado no cotidiano das escolas, pelos sujeitos que fazem parte desse

cotidiano e que são protagonistas dessa construção, primando pela autonomia das instituições educacionais.

2.2 Os sentidos de currículo na educação básica do DF

O *Currículo em Movimento da Educação Básica* do DF chegou às escolas em 2014, após um período de discussão que se estendeu de 2010 a 2014. Como mencionado, a BNCC traz algumas concepções que podem suscitar modificações na construção desse currículo nas escolas. Porém, conforme Distrito Federal (2018), as concepções de educação apresentadas no currículo oficial do DF permanecem em vigor. Dessa forma, abordo nessa pesquisa os sentidos de currículo que permeiam esse currículo oficial do DF, ainda vigentes.

O *Currículo em Movimento da Educação Básica* do DF nasce com o propósito de fomentar as reflexões em âmbito escolar a partir de uma concepção crítica de educação. Para isso, ele se sustenta nas teorias críticas e pós-críticas de currículo e traz como bases teórico-metodológicas a pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural como orientação para o trabalho pedagógico das escolas.

Essas teorias trazem em si uma concepção de currículo distinta 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. Dessa forma, as definições de currículo buscam responder a questões específicas de determinada fase histórica.

Para Sacristán (2000, p. 15), por exemplo, “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 (SACRISTÁN, 2000). Ele representa uma série de problemas a ser resolvida, uma série de forças que circunda o sistema

educativo em determinado tempo em que determinado currículo se instituiu e representa valores e pressupostos que devem ser desvendados a partir de análises político-sociais e pedagógicas:

Não podemos esquecer que o currículo supõe a concretização dos fins sociais e culturais, de socialização, que se atribui à educação escolarizada, ou de ajuda ao desenvolvimento, de estímulos e cenários do mesmo, o reflexo de um modelo educativo determinado, pelo que necessariamente tem de ser um tema controvertido e ideológico, de difícil concretização num modelo ou proposição simples. (SACRISTÁN, 2000, p. 15)

Uma das conceituações de currículo, pautadas nesse entendimento, é feita por Silva (2017) e revela seu caráter político, cultural e social:

O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, é discurso, documento. O currículo é documento de identidade. (SILVA, 2017, p. 150)

As concepções apresentadas estão em acordo com as concepções trazidas pelo *Currículo em Movimento da Educação Básica* do DF, que entende o currículo como o “[...] campo político-pedagógico construído nas relações entre os sujeitos, conhecimentos e realidade” (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p. 17). O documento visa superar os conceitos rígidos de currículo, característicos das teorias tradicionais, e propor uma visão crítica, pautada na educação integral e no currículo integrado:

O currículo integrado pode ser visto como instrumento de superação das relações de poder autoritárias e do controle social e escolar, contribuindo para a emancipação dos estudantes através do conhecimento, assegurando a eles também o exercício do poder. (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p. 66)

Para isso, 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, 2014a, p. 21).

Essas concepções de currículo, apresentadas pelo *Currículo em Movimento da Educação Básica* do DF, estão em consonância com sua proposta teórica e

metodológica e estão presentes no PPP da escola pesquisada, porém, algumas dessas concepções não foram observadas no processo de planejamento do trabalho pedagógico da escola. A relação do currículo com um conjunto de conteúdos é muito forte e há pouco domínio dos entrevistados sobre as concepções que ele sustenta, em que teorias se assenta e em que princípios o trabalho pedagógico deve se constituir.

Com relação a essa temática, a professora Mel, ao ser questionada sobre o conhecimento do currículo da SEEDF, afirma que “tenho noção, até porque eu já passei por ele, como estudante, como professora também que você vai estudando, vai pros cursos e a gente sabe qual é a base, por exemplo, o substantivo” (ET, 2018, s/p). A professora Luíza também sustenta 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” (ET, 2018, s/p).

Em contraposição ao exposto pelos professores, o PPP da EC-16 (2018) vem trazendo uma ideia diferente:

A organização curricular da escola parte do pressuposto que o currículo na ação diz respeito não somente a saberes e competências, mas também a representações, valores, papéis, costumes, práticas compartilhadas, relações de poder, modos de participação e gestão, etc. e que a realidade de cada grupo, de cada escola seja tomada como ponto de partida para o desenvolvimento desse currículo (BRASIL, 1998). (EC-16, 2018, p. 19)

O conceito de currículo que permeia o planejamento do trabalho pedagógico na EC-16 está atrelado a um conjunto de conteúdos que devem ser alcançados ao fim do ano letivo, que tem uma relação muito próxima com as concepções trazidas pelas teorias curriculares tradicionais, contrárias à proposta atual. Dentre os professores pesquisados, todos já estiveram à frente do grupo de professores como integrantes da equipe pedagógica da escola ou de outras escolas. Porém, estar em funções de liderança, responsáveis pelas atividades de planejamento e formação continuada dentro da escola, não foi fator determinante para um maior conhecimento sobre as possíveis concepções de currículo que permeiam a prática pedagógica.

Apesar de terem conceitos restritos quanto ao que seja o currículo, os professores da EC-16 consideram o currículo um norteador do trabalho pedagógico da escola. A professora Isa, por exemplo, afirma que “ele te dá um norte do que

você tem que fazer, do que o aluno tem que aprender”, assim como o professor Luiz, que afirma “que é dele que a gente tira a essência do planejamento anual”. Para Mel, “currículo e PPP são norteadores no trabalho”.

Essa ideia de currículo presente na EC-16 é reforçada pela forma como relatam a organização curricular na escola. Quando a professora Mel afirma que “já passei por escolas que muitos chegavam e não sabiam direito o que trabalhar no primeiro, segundo, terceiro, quarto, quinto ano, aquela coisa meio vaga, mas aqui não desde o início do ano, você sabe o que tem que ser trabalhado, quais são os conteúdos” (ET, 2018, s/p), percebe-se uma preocupação com a organização e planejamento dos conteúdos como essencial para o andamento do trabalho pedagógico, porém, essa ideia se torna bastante restrita, se limitando a essa organização.

Segundo a professora Luíza, o estudo do currículo é feito da seguinte forma, “a gente distribui pra eles principalmente dos conteúdos a parte principal, de cada série a gente tem separadinho para entregar pra eles, pra cada ano dividido já, todo conteúdo” (ET, 2018, s/p) e os professores dividem esses conteúdos em bimestres para serem trabalhados durante o ano. O professor Luiz comenta que “eles se reúnem todo ano na semana, senta, vai dividir conteúdo, o que adequa e o que não” (ET, 2018, s/p), se referindo à semana pedagógica das escolas.

O professor Luiz, por exemplo, ao comentar sobre a implementação do currículo e a organização do trabalho pedagógico da escola afirma que “a gente se reúne e faz o conteúdo do quinto e vai seguindo o conteúdo que nós fizemos através dele” (ET, 2018, s/p). Ele sabe que o currículo possui um caderno que trata dos pressupostos teóricos, mas nunca leu por ser extenso demais.

Para Sacristán (2000), o conhecimento e o valor da escola perpassam pela forma como ela desenvolve e analisa o currículo, e assim por como ela organiza o projeto de sua instituição. “Analisar currículos concretos significa estudá-los no contexto em que se configuram e através do qual se expressam em práticas educativas e em resultados” (SACRISTÁN, 2000, p. 16). Dessa forma, tratá-los como documentos indiscutíveis, não realizando suas análises, seria legitimar sem reflexão as posições vigentes que são expressas pelo currículo, pois ele reflete os conflitos de interesses dentro da sociedade e dentro da escola e impacta diretamente na organização dos processos educativos.

O momento de implementação do currículo nas escolas, realizado pela SEEDF em 2014 e relatado ao início desse trabalho, teve um papel preponderante na desconstrução desses conceitos e nas discussões acerca desses pressupostos teórico-metodológicos, mas deixou lacunas ainda a ser superadas. Ao negligenciar o estudo nas escolas sobre os pressupostos teóricos do currículo, privilegiando os cadernos específicos de cada etapa da educação básica, que não carregam essa discussão, fortaleceu-se o conceito de currículo que impera na escola. Apesar da organização desses conteúdos estarem em consonância com suas bases, esse não foi fator suficiente para suscitar os debates.

2.3 As teorias curriculares críticas e pós-críticas de currículo

Com base nas concepções de currículo descritas no *Currículo em Movimento da Educação Básica* do DF e pelos autores mencionados, as teorias curriculares que sustentam esses conceitos são oriundas das concepções críticas e pós-críticas da educação. Compreender as ideias basilares dessas teorias é essencial para formular uma concepção de educação que se espera praticar e imprescindível nos momentos de discussão e reflexão do trabalho pedagógico na escola.

Segundo Silva (2017), a questão central das teorias curriculares é “O quê?”. Elas estão preocupadas em primeiro lugar em definir o que deve ser ensinado e o que os estudantes devem aprender. A partir dessa pergunta, seleciona-se, dentre tantos conhecimentos, aquilo que irá compor o currículo. A segunda questão que está implícita nesse processo é “O que os estudantes devem ser?”. Essa é uma questão que se apresenta como preliminar à questão anteriormente colocada e é a partir dela que se consegue refletir a qual objetivo serve determinado currículo.

Diante disso, a compreensão do impacto da teoria curricular em vigor passa não só pela construção da identidade docente, mas também pela compreensão das relações de poder que permeiam essa discussão. Definir que conhecimento deve ser ensinado, que ser humano deve ser formado, é um ato político, uma questão de poder. Nesse sentido, “[...] as teorias do currículo estão ativamente envolvidas na atividade de garantir o consenso, de obter hegemonia” (SILVA, 2017, p. 16).

Silva (2017) discute as teorias curriculares dividindo-as em três grupos: teorias tradicionais, teorias críticas e teorias pós-críticas, apresentando suas

principais contribuições para os estudos atuais. O autor considera que a separação das teorias tradicionais do currículo e as teorias críticas e pós-críticas se deu a partir da análise das relações de poder, e faz um caminho histórico acerca dos principais estudos que influenciaram as pesquisas curriculares no Brasil.

Os primeiros contrapontos às teorias tradicionais de currículo se iniciam na década de 60 e ganham expoentes em todo mundo. Silva (2017) destaca o movimento da Nova Sociologia da Educação surgido na Inglaterra e os movimentos surgidos nos Estados Unidos.

De acordo com Silva (2017), e na direção da análise do currículo como documento imbricado em relações de poder, Young, principal expoente do movimento da Nova Sociologia da Educação, contrapõe e questiona o currículo como instrumento de produção da desigualdade social. Suas ideias perpassam pelos questionamentos de qual conhecimento, valores e interesses sociais estão impressos no currículo a partir da análise da organização curricular. Para o autor, existe uma estreita relação entre a organização curricular e as estruturas de poder. Assim, as mínimas mudanças nas formas de organizar o currículo implicam mudanças nas ordens de poder.

Em seus estudos mais recentes, o autor defende a aquisição do conhecimento poderoso, ou seja, o conhecimento que permite ao aluno compreender sua realidade e transformá-la. Para ele, o currículo deve ser um instrumento para aquisição de conhecimento poderoso e, se não promove a mudança, ele perde sua verdadeira utilidade (MACHADO, 2018).

Incluir conteúdos que provoquem discussões políticas, definir o que é legítimo ou não para compor o currículo, é uma expressão de poder. Para Bernstein (1996), o poder está relacionado à classificação, ou seja, àquilo que será incluído ou não como conteúdo curricular. Já a forma como esses conhecimentos serão transmitidos tem relação com o conceito de controle social. Nessa perspectiva, ele discute duas formas de organizações estruturais do currículo, o currículo coleção e o currículo integrado, que se assentam na ideia de estrutura social desenvolvida por ele. No currículo coleção, as áreas do conhecimento não interagem, ficando isoladas, traduzindo-se em conteúdos fragmentados. Já no currículo integrado, as distinções entre as áreas do conhecimento são muito menos nítidas. O conhecimento segue a um raciocínio em que todas as áreas devem convergir em algum momento, de forma que elas possam se relacionar. Essa classificação reflete

relações de poder, pois determina como os conteúdos inseridos no currículo se comunicam ou não (BERNSTEIN, 1996; DISTRITO FEDERAL, 2014a; SILVA, 2017).

Apple (2009) toma como ponto de partida a análise da sociedade capitalista sob a égide marxista e os estudos de Althusser e Bourdieu para definir uma crítica do currículo mais elaborada. Para ele, o currículo está estreitamente relacionado à estrutura social e econômica, sendo, portanto, um instrumento que reflete os interesses das classes dominantes e, dessa forma, utilizado como reprodução da sociedade capitalista. A questão central para ele é “Por quê?”. Nessa lógica, questiona-se “Por quê?” priorizar determinados conhecimentos e não outros, “Por quê?” determinado conhecimento é considerado importante e não outro.

No mesmo caminho das perguntas anteriores, é extremamente importante perguntar quais as relações de poder envolvidas, quais interesses guiaram a seleção desses conhecimentos e quem estava envolvido nesse processo. Apple (2009) procura considerar em sua crítica ao currículo o saber que está explícito, expresso no currículo oficial, e o saber que está implícito, expresso no currículo oculto, à luz de uma perspectiva que analisa as mediações e contradições sociais. Nesse processo, é importante que haja ações de resistência para contrapor os níveis de controle e poder impostos pelo currículo (MACHADO, 2018; SILVA, 2017).

Nessa direção, Silva (2017) reitera que, para Giroux, é possível criar mecanismos para desenvolver uma pedagogia crítica e um currículo que englobe conteúdos de cunho político, no sentido de desconstruir as estruturas sociais dominantes. Sua crítica se assenta na ideia de resistência. Para ele, a escola tem o importante papel de trabalhar contra as formas de controle social por meio de mediações e ações em nível de currículo. Nesse sentido, vê a escola como um espaço de oposição e resistência, capaz de promover uma educação emancipatória e libertadora.

Essas são algumas das ideias que revelaram novos sentidos do currículo e deram a ele diferentes significados que perpassam àqueles desvelados pelas teorias tradicionais. As teorias tradicionais defendem a neutralidade e a cientificidade e se ocupam de questões técnicas e organizacionais. As teorias críticas e pós-críticas, surgidas a partir desses questionamentos, argumentam que nenhuma teoria é neutra e desinteressada e se ocupam das relações de poder, identidade e ideologia.

Como contraponto às teorias tradicionais, que têm um forte apelo tecnicista, as teorias críticas buscam questionar o *status quo* vigente, buscando a reflexão

acerca da sociedade e a transformação social. Já as teorias pós-críticas nos trazem como herança as reflexões acerca das questões de gênero, raça, etnia e sexualidade. Para os autores das teorias pós-críticas, a ideia de igualdade não passa pelo acesso ao currículo hegemônico existente, mas pela modificação substancial desse currículo existente. O currículo deve pautar questões para além do respeito às diferenças e questionar de forma decisiva o que se considera normal, aceitável, pensável na sociedade atual. O Quadro 6 expressa os principais enfoques de cada uma das teorias citadas.

De forma geral, as teorias críticas e pós-críticas se diferem na análise curricular, porém, também se complementam. As diferentes análises feitas por essas teorias acerca das relações de poder e do discurso, por exemplo, não chegam a anular a influência e importância das contribuições de cada uma para a forma de se enxergar o currículo.

Quadro 6 – Comparativo entre as teorias de currículo

Teorias Tradicionais	Ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência, objetivos.
Teorias Críticas	Ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações de produção, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto, resistência.
Teorias Pós-Críticas	Identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade, multiculturalismo.

Fonte: Silva (2017, p. 17)

As teorias críticas nos abrem os olhos aos processos de dominação e poder relativas às classes sociais inerentes à sociedade capitalista, sob o olhar marxista. Já as teorias pós-críticas ampliam essa visão nos fazendo ir para além, nas questões de poder envolvidas nas relações de gênero, etnia, raça e sexualidade. Sobre isso, Silva (2017, p. 147) destaca que “as teorias pós-críticas podem nos ter ensinado que o poder está em toda parte e que é multiforme. As teorias críticas não nos deixam esquecer, entretanto, que algumas formas de poder são visivelmente mais perigosas e ameaçadoras do que outras”.

É na junção da teoria crítica e pós-crítica que podemos compreender com mais clareza os processos e relações de poder e controle que nos tornam aquilo que

somos e a forma como o currículo reflete nas formas de organização do trabalho pedagógico da escola e na construção dessa identidade individual e coletiva dos professores.

2.4 A construção do currículo como documento de identidade

O campo do conhecimento sempre foi alvo de intensas disputas e reflete o modelo de sociedade que se espera reafirmar. Confrontar esses conhecimentos como são postos no currículo é um modo de lutar por uma sociedade mais justa e igualitária, assim como trazer ao chão da sala de aula uma reflexão política. O currículo, como campo de conhecimento, tem sido muito vislumbrado, motivo de grandes disputas de poder e muito cultuado na sociedade atual (ARROYO, 2013). A quantidade de diretrizes curriculares para todas as etapas da educação e as políticas educacionais de avaliação refletem o grande interesse pelo que estamos ensinando e como estamos ensinando os estudantes e a disputa pelo campo do conhecimento.

Por ser o currículo um território em constante disputa, as manifestações, embates e lutas são meios pelos quais as políticas de currículo e as teorias de currículo, que levam em consideração a dinâmica dos conhecimentos e a construção das identidades docentes, se manifestam. O currículo nesse processo, “é o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola. Por causa disso é o território mais cercado, mais normatizado. Mas também o mais politizado, inovado, ressignificado” (ARROYO, 2013, p. 13).

A presença dos movimentos sociais em nossas sociedades, como o movimento LGBT, movimento feminista, de negros, quilombolas, tem trazido uma dinâmica diferente ao chão da escola e às identidades e culturas docentes. Esses movimentos pressionam por um currículo que abranja suas pautas e já encontram acolhimento nas DCNEB. Da mesma forma, as políticas educacionais atuais também têm trazido novidades para a escola, pode-se citar a aprovação do PNE (2014-2024) e a BNCC. Nessa realidade, outro profissional, com outra consciência de direitos e cultura, vai se formando. Mesmo que de forma tímida, esses movimentos vão se afirmando dentro das escolas.

Diante dessa realidade, o currículo atualmente se afirma como um espaço de contradição. As teorias críticas e pós-críticas tomam espaço reafirmando que as

teorias tradicionais já não respondem mais aos anseios da docência e da escola. As DCNEB assumem seu papel inovador, assegurando a formação e construção de currículos que considerem a dinâmica dos conhecimentos, a diversidade, a multiplicidade das relações e a necessidade de uma formação política. Em contraponto, o crescente número de políticas públicas que atacam a educação, a precariedade das instituições educacionais, a falta de recursos financeiros, a precariedade da formação docente, a enorme pressão para obtenção de índices avaliativos deixam os professores num campo de disputas que impactam diretamente sua identidade docente. Nessa perspectiva, Arroyo (2013) faz importantes reflexões acerca da construção da identidade coletiva da escola e da identidade docente, a partir da análise do currículo, de suas concepções e sentidos.

Conforme Arroyo (2013), a todo momento estamos sendo levados a repensar nossa prática, repensar nossa identidade. Os professores se confrontam com sua identidade individual na prática docente, na sala de aula, nos convívios e diálogos com colegas e estudantes e no confronto com o currículo. E esse repensar confronta nossa identidade profissional e, portanto, nossa identidade individual, moldando a forma como nos colocamos no ensinar, a nossa docência:

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão, da revisão constante dos significados sociais da profissão, da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. (PIMENTA, 2012, p. 20)

As identidades são um produto de sucessivas socializações. A constituição de identidades é um processo sócio-histórico vinculado à humanização do homem, que está intrinsecamente relacionado às experiências individuais e coletivas. Nesse movimento, e por ser sujeito de práxis, o professor cria e recria sua forma de ser e estar no mundo e recria a si mesmo e aos outros. Portanto, a identidade docente não é um dado imutável nem externo a sua profissionalidade, mas um processo de construção de um sujeito historicamente situado em uma determinada realidade (FARIAS et al., 2011; PIMENTA, 2012). Para o professor Luiz, apesar da sua pouca participação no coletivo da escola, ele acredita que “qualquer professor é formador de opinião, então ele interfere direta ou indiretamente no meio”, o que, para ele, simboliza ser “pertencente a essa classe, agindo diretamente na construção da identidade da escola” (ET, 2018, s/p). É importante acrescentar também o fato de

que a grande maioria dos professores que trabalha na escola, inclusive dos professores participantes da pesquisa, está na escola desde sua fundação, conhecem toda a sua história e isso impacta diretamente e positivamente na construção de uma identidade coletiva. Nessa perspectiva,

A identidade docente se define também como lugar de lutas e conflitos, pois as determinações sociais e históricas são alvo de confronto e de negociações complexas que requerem a produção de justificação e de sentido à sua recusa e aceitação. (FARIAS et al., 2011, p. 60)

Com um olhar a partir das teorias críticas e pós-críticas, o professor está em constante constituição de sua identidade devido, especialmente, à exploração do seu trabalho pelo capital. Ele está constantemente tendo a necessidade de se adequar às novas formas de produção e reprodução do conhecimento e a novas maneiras de educar a força de trabalho dentro de uma sociedade capitalista que está em permanente crise e transformação. Em decorrência disso, existe uma contradição entre a função do professor de ensinar, a função da escola, que deve estar comprometida com o saber objetivo, e o exercício constante de educar a força de trabalho para esse capitalismo em crise permanente. Aliado a isso, o esvaziamento da profissionalidade do professor se associa à crescente desvalorização do trabalho docente e dos investimentos na educação.

A urgência em enxergar o estudante, muitas vezes com uma vida precarizada e que tem o direito de aprender e de ser respeitado em sua individualidade, contrapõe-se aos conteúdos extensos e às condições de trabalho precárias. Essa mudança de identidade também passa pela percepção de que, muitas vezes, estamos colocando em prática um currículo que não corresponde à realidade que o próprio professor e estudantes vivem.

Nesse processo de construção de identidades, é importante conhecer as narrativas dos professores e estudantes e trazer essas narrativas para dentro do currículo como conteúdo a ser incorporado. Conhecer sobre o trabalho docente, as condições desse trabalho e suas lutas. Da mesma forma, conhecer sobre as infâncias e adolescências muitas vezes precarizadas (ARROYO, 2013).

Segundo Farias et al. (2011), na constituição da prática docente existe uma importância da história de vidas dos profissionais docentes enquanto constituição de suas identidades. Experiências de suas trajetórias pessoais emergem como

elementos decisivos no modo como vivem suas práticas pedagógicas. Embora esse não seja o único elemento que configura a prática docente, a autorreflexão acerca de suas experiências possibilita ao professor conhecer-se e organizar sua prática com maior consciência.

O trabalho docente “[...] está atrelado aos limites do seu sobreviver. Como seu direito ao conhecimento está atrelado aos limites de nosso viver e ser profissionais. O desconhecimento ou conhecimento mútuo é condicionante das relações e convívios nas escolas e nas salas de aula” (ARROYO, 2013, p. 72). Levar a conhecimento esses saberes para além das imagens midiáticas, gestoras e políticas às quais professores são submetidos pode ser um caminho político que contribua significativamente para as relações humanas inerentes ao desenvolvimento da aprendizagem. É importante aqui destacar que não se trata de conjecturar que os educandos e educadores não são retratados nos currículos, mas da questão de como são vistos. Segundo Arroyo (2013), uma das razões para que não haja, dentro do currículo, a abordagem sobre os saberes produzidos por educandos e educadores deve-se ao fato de que os currículos não foram pensados na ótica das vivências e concretude social e política. E aqui não se trata do currículo oficial, mas do currículo construído pela escola e para a escola.

Isso pode ser constatado, por exemplo, a partir da concepção de currículo que impera na EC-16, limitando o currículo aos seus conteúdos. A partir disso, não se pode afirmar que o currículo da escola tem sido pensado a partir das necessidades e sob a ótica da comunidade escolar. A proposta de organização do trabalho pedagógico da escola (Quadro 3; Quadro 4) pode ser ilustrativa desse fato. Não se observa a preocupação em pautar os assuntos referentes às dificuldades atuais encontradas pela escola, em especial, as temáticas que constantemente impactam a prática pedagógica e a identidade profissional e coletiva da escola. Nas narrativas dos professores, é possível verificar que essa identidade coletiva está muito relacionada à realização dos objetivos e atividades da escola, distante das discussões que os tornam quem são. Nesse sentido, o professor Luiz afirma que o PPP reflete a identidade coletiva da EC-16, prova disso é que “agora na festa da família, foi colocado e seguido muitas coisas que foram planejadas” (ET, 2018, s/p). Segundo o professor, seguir o que está posto simboliza a conquista da identidade coletiva.

Arroyo (2013) chama a atenção para a ausência do trabalho humano como conhecimento nos currículos. Os saberes do mundo do trabalho, as lutas dos trabalhadores, estão ausentes como conhecimento no currículo. Assim, cada trabalhador, ou mesmo os filhos dos trabalhadores, não conseguem se enxergar ou enxergar os significados do seu trabalho no currículo da educação básica. É contraditório se pensarmos que o trabalho é a essência do ser humano, mas está tão ausente dos currículos escolares. Ele destaca que propor um currículo que incorpore os saberes do trabalho não é uma “opção político-ideológica” para pobres trabalhadores ou para jovens em profissões de direção, mas a incorporação dos saberes do trabalho como direito de todos perpassa pela ideia de que até o direito à educação está atrelado ao direito ao trabalho.

Esse é um movimento que busca impedir a consciência de classe. Por isso é tão difícil tornar real uma pedagogia crítica dentro das escolas, que só se faz a partir da consciência de classe:

Considerando-se que a classe dominante não tem esse interesse na transformação histórica da escola (ela está interessada na preservação de seu domínio, portanto apenas acionará mecanismos de adaptação que evitem a transformação) segue-se que uma teoria crítica (que não seja reprodutivista) só poderá ser formulada do ponto de vista dos interesses dos dominados (SAVIANI, 2012, p. 35).

Não pode ser negado que essa abordagem possibilite a construção de uma consciência coletiva. Formar a consciência coletiva, a consciência de classes através dos saberes das lutas históricas pelos direitos do trabalho, é uma das tarefas do currículo e da docência, que foge das taxações ideológicas e se revela como um dever docente:

O trabalho não é um princípio educativo apenas porque nos produzimos nos processos de produzir, porque nos humanizamos ao trabalhar, mas porque nas lutas pelo trabalho, pelos direitos e saberes do trabalho de que a classe operária é o sujeito histórico, aprendemos os direitos e saberes da cidadania, da condição de sujeitos políticos. Sujeitos de direitos. (ARROYO, 2013, p. 100)

Cabe aqui ressaltar que, além do fato de os saberes do trabalho não serem conhecimentos incorporados ao currículo, há outro agravante que se refere à forma como o estudante é visto a partir do currículo. Nessa lógica, são retratados não a partir da relação com o trabalho, mas da relação com o emprego. São educados para a empregabilidade. Os currículos são pautados pelas exigências do mercado

de trabalho, e, dessa forma, os docentes também são reduzidos, pela lógica do capital, a formadores de mão de obra. A visão mercadológica do trabalho marca o reducionismo do direito ao conhecimento, especialmente para os filhos da classe trabalhadora. “A visão dos mundos do trabalho reduzidos à empregabilidade tão determinante dos currículos, do que ensinar-aprender, avaliar, selecionar em cada nível merece tempos de estudo, debates e intervenções dos docentes-educadores” (ARROYO, 2013, p. 104) e, sobretudo, perpassa pela concepção de trabalho e educação que tem os docentes e por reconhecer que o direito ao trabalho é inerente à condição humana.

Essa é uma linha tênue quando se discutem os currículos escolares, pois existe uma grande preocupação em que os estudantes estejam aptos a disputar todos os espaços com estudantes de toda a rede educacional. A professora Nice afirma que a importância em garantir que os estudantes tenham acesso a todos os conteúdos é que “os estudantes vão concorrer com alguém lá fora que teve acesso a todos os conteúdos e eles não tiveram aqui” (ET, 2018, s/p). Porém, é importante analisar como essa educação tem sido praticada. Dentro da proposta do currículo, a pedagogia histórico-crítica traz a aquisição do conhecimento científico como o principal objetivo da escola, mas reforça que uma educação não reflexiva, que não busca a reflexão da sociedade e sua transformação permanece reprodutivista e não alcança seu objetivo.

Pensar as questões que permeiam o currículo é uma experiência que possibilita a construção da identidade individual e coletiva, é a construção do saber-se enquanto sujeito, enquanto profissional, inserido numa coletividade:

Nas discussões cotidianas, quando pensamos em currículo pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade. (SILVA, 2017, p. 15)

Muitos professores e alunos saem da escola sem conhecer-se. Saem dominando conhecimentos diversos, mas não saem dominando a si mesmos. Não refletem sobre sua história e de seus coletivos, seus espaços de vida, de trabalho.

Não se trata de tomar a história dos sujeitos como conteúdo a ser explorado pela sociologia, filosofia ou outras ciências, mas de fazer dessas questões uma questão para si mesmos. E essa é uma questão que vai além da valorização das

narrativas desses atores. “O salto será chegar com sensibilidade pedagógica a essa questão nuclear que carregam: ‘Converti-me em uma questão para mim’. Tenho direito a saber-me” (ARROYO, 2013, p. 264). É mais do que ver professores contemplados no currículo, como o currículo os descreve, mas de construir a própria imagem, a própria identidade. De compreender tantas formas inferiorizantes de pensá-los. O caminho é confrontar esses saberes inferiorizantes e suscitar as reflexões acerca dessas representações sociais, de forma crítica e comprometida, dentro do currículo e das práticas educativas que fazem parte da cultura escolar.

Diante disso, Arroyo (2013) destaca a importância de pensarmos essas questões nos espaços de formação continuada de professores na tentativa de entender como as formas de pensar os coletivos, os educandos, os docentes, o currículo produzem a identidade coletiva da escola e como essas formas de pensar estão em constante disputa e devem ser problematizadas.

A construção da identidade coletiva em uma dada profissão inicia-se no processo de formação docente. A formação docente se configura como um “processo no qual o professor deve ser envolvido de modo ativo, precisando continuamente desenvolver atitude de questionamento, de reflexão, experimentação e interação que fomentem a mudança” (FARIAS et al., 2011, p. 68), não somente sobre suas práticas pedagógicas, mas também sobre suas histórias de vida.

O trabalho pedagógico nesse processo de construção das identidades docentes é essencial, pois o professor se constitui principalmente no espaço escolar. É no trabalho que ele define sua identidade profissional e é nesse espaço que a identidade coletiva se forma a partir da constituição da cultura docente, construída pela multidimensionalidade do trabalho pedagógico nas ações educativas. É, sobretudo no exercício da docência e na sua formação docente, que o professor consolida um conjunto de saberes que o constrói, refletindo sobre a escola que queremos, a identidade que queremos construir, o currículo que queremos praticar.

Com base nas concepções apresentadas e tomando como referência essas questões para as reflexões e planejamento do trabalho pedagógico da escola, considerou-se necessário observar como acontecem essas discussões a partir da reestruturação do PPP. Compreendendo que o PPP é o documento que expressa todas as concepções de educação presentes no trabalho pedagógico e que deve ser discutido a partir do currículo, considero essencial entender o que é esse documento, como ele foi construído e como vem sendo reestruturado pela EC-16

para então observar como a pedagogia histórico-crítica se apresenta nesse processo. Essa é a proposta do capítulo a seguir.

3 CONCEPÇÃO E CONSTRUÇÃO DO PPP E DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA ESCOLA

Segundo as DCNEB (2013), a LDB nº 9.394/96 estabelece condições para que as instituições escolares garantam o acesso, a permanência e a aprendizagem dos alunos na escola. Uma das justificativas utilizadas para tal afirmação se deve ao entendimento de que a escola dispõe de instrumentos legais e normativos que lhe possibilitam autonomia suficiente para instituir, mudar e reinventar, no seu PPP, o currículo e a organização do trabalho pedagógico. A Lei 4.751, de 07 de fevereiro de 2012, que dispõe sobre o Sistema de Ensino e a Gestão Democrática do Sistema de Ensino Público do Distrito Federal, é um dos instrumentos legais que reforçam a autonomia da escola em organizar seu currículo por meio do PPP, através da participação coletiva. A análise do PPP é fundamental para compreender como acontece o planejamento do trabalho pedagógico das escolas e quais concepções estruturam esse trabalho. Nesse sentido, esse capítulo propõe apresentar o que é o PPP, quais os fundamentos para sua construção e reestruturação e como acontece essa reestruturação na EC-16. As discussões buscam associar o aporte teórico às análises das narrativas presentes no PPP da escola e das narrativas orais.

3.1 O PPP e seus desafios: autonomia e construção compartilhada

O PPP é o instrumento base de estruturação do trabalho pedagógico da escola e é obrigatoriamente elaborado e executado por ela, de acordo com o artigo 12 da LDB nº 9.394/96. O PPP “é entendido como a própria organização do trabalho da escola como um todo” (VEIGA, 2013, p. 11) e reflete a identidade individual e coletiva da comunidade, assim como tem influência direta na aprendizagem dos estudantes.

Conforme o exposto, a LDB nº 9.394/96 estabelece em seus artigos a obrigatoriedade da elaboração do PPP das instituições pelos seus profissionais da educação. Essa é uma conquista recente que promove uma transformação intensa no trabalho pedagógico das escolas. A partir dessa lei, as instituições escolares passam a ter as seguintes responsabilidades:

Artigo 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as dos seus sistemas de ensino, terão a incumbência de:
I – elaborar e executar sua proposta pedagógica;

Artigo 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

I – participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

II – elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

Artigo 14. Os sistemas de ensino definirão suas normas de gestão democrática do ensino público na educação básica de acordo com suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola. (BRASIL, 2017, p. 14)

Para as DCNEB, a conquista do PPP através da Lei 9.394/96 representa a ampliação da democracia e da autonomia na escola. Segundo o documento, “autonomia pressupõe liberdade e capacidade de decidir a partir de regras relacionais” (BRASIL, 2013, p. 47). Essa autonomia administrativa e pedagógica da escola é traduzida na capacidade de se autogerir, por meio de regras e normas definidas em conjunto e se revela a partir da manifestação da identidade coletiva e pela ordenação do trabalho pedagógico da escola no processo de construção do PPP.

Apesar desse fato, a autonomia das escolas está constantemente sendo ameaçada. Um exemplo corrente é a própria BNCC, que se constituiu como um documento normativo, limitando essa construção pela escola. Antes mesmo de chegar às escolas, a BNCC vem sendo discutida, por meio dos cursos de formação continuada da SEEDF. Durante a pesquisa, os professores regentes em classe de alfabetização estavam em formação num curso com essa temática.

Dentre os professores participantes da pesquisa, a professora Mel estava participando do curso. Durante sua fala, ao comentar sobre as concepções do currículo da SEEDF, ela afirmou que conhecia e que inclusive “agora mesmo no PNAIC a gente tá conversando muito sobre isso, sobre a nova aprovação para ser nacional” (ET, 2018, s/p), apresentando uma certa indefinição do que seja a base teórico-metodológica do currículo oficial do DF. Esse fato coloca ainda mais em questão o grande dilema que é hoje na EC-16 a desconstrução do que vem a ser o currículo da escola e a autonomia que a própria escola tem de construir esse caminho. Nesse sentido, o reinventar o currículo e o trabalho pedagógico, elucidado por Veiga (2013), encontra-se comprometido. De acordo com as DCNEB, o PPP é um instrumento de superação das diferenças e exige a construção da responsabilidade compartilhada de todos os membros da comunidade escolar como resultado de um processo participativo. Seu processo de formulação busca ordenar

as práticas pedagógicas de forma democrática e “negocial” por todos os atores que participam do processo educativo. Sendo um movimento definido por toda a comunidade escolar, ele se torna um documento que transcende o plano de ação da equipe gestora e seu mandato, porque reflete e registra as decisões colegiadas, projetando-as para além.

Para isso, a construção do projeto deve estar articulada com os planos de educação, o currículo, o contexto social e as necessidades dos estudantes, respeitando a identidade da escola e de seus sujeitos. Nesse sentido, esse processo de organização do trabalho pedagógico deve ser compreendido como uma proposta capaz de amenizar os efeitos da divisão do trabalho, da fragmentação e controle hierárquico e as imposições dos órgãos da administração facilmente percebidos dentro das escolas.

Para Veiga (2013), construir o projeto da escola é antever um futuro cheio de promessas diferente do presente, que tem que ser rompido. Segundo a autora, essa ruptura se refere a um rompimento epistêmico, uma ruptura que altera as concepções de escola. Ainda nessa lógica, Gadotti (2016) destaca que:

[...] todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. (GADOTTI, 2016, p. 8)

O processo de construção do PPP não é construir algo fora da realidade da comunidade escolar, mas construir uma escola melhor dentro das condições existentes, utilizando-se das ferramentas que estão disponíveis. Nesse processo, se planeja o que se pretende fazer, é o “lançar para diante”, tentando construir um futuro diferente do presente. Dessa forma, ele deve ser vivenciado diariamente, por todos os envolvidos no processo educativo. Ressalta-se que o projeto não visa a um rearranjo formal, mas à melhoria da qualidade da educação:

O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico, com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade. ‘A dimensão política se cumpre na medida em que ela se realiza enquanto prática especificamente pedagógica’ (SAVIANI, 1983, p. 93). Na dimensão pedagógica reside a possibilidade de efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação

do cidadão, participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo. Pedagógico, no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade. (VEIGA, 2013, p. 13)

As dimensões política e pedagógica do projeto são indissociáveis, numa relação recíproca, conquistada por meio de um processo democrático de decisões, que propicia uma organização do trabalho pedagógico menos fragmentada e menos hierarquizada. Dessa forma, o projeto se vale da organização do trabalho pedagógico da sala de aula e da escola como espaço educativo. Assim, passa a ser um grande desafio a construção do PPP, já que engloba a reorganização de todos os setores da escola, incluindo a comunidade externa.

Considerando então seu sentido político e pedagógico, podemos entender que o processo de construção do PPP propicia uma vivência democrática e reflexões intensas acerca do papel político de cada um dos atores envolvidos nesse processo. Trata-se do enfrentamento dos conflitos, disputas de poder, embates de ideias e o reconhecimento de que esse movimento é primordial na construção de uma educação mais igualitária e emancipatória.

Segundo Santiago (2013, p. 166), a dimensão política do projeto se expressa em primeira instância “nas respostas que damos às questões relativas ao conhecimento (como ele ocorre, quem o produz, a quem pertence, para que serve, como se desenvolve, é direito de quem...)”.

Gadotti (2016) ainda afirma que o PPP faz parte do planejamento da escola, atividade político-pedagógica que implica tomar decisões para um determinado fim a partir de uma realidade diagnosticada. Segundo ele, o planejar, para ser eficaz, precisa ser coletivo e isso envolve a participação de todos os envolvidos no processo de aprendizagem e, portanto, um processo político. Os problemas da escola devem ser comuns a todos e envolver a tomada de decisões, execução e avaliação da maioria dos sujeitos. Por isso, a participação é condição necessária para a construção do PPP.

Esse processo político dentro da EC-16 ainda busca aprimoramento. Conforme a literatura suprarreferenciada, a participação de toda a comunidade escolar é essencial na construção do PPP da escola, e, portanto, no planejamento do trabalho pedagógico e na construção de seu currículo real. Porém, durante a pesquisa, não foi constatada a participação de pais, estudantes, funcionários

terceirizados e conselho escolar nesse processo, somente a equipe pedagógica, professores e equipe gestora. Apesar de ter sido observada a participação de todos os segmentos nas atividades da escola, quando se analisa o planejamento e a discussão dessas atividades, o envolvimento é restrito. Esse é um fator que deve ser revisto pela escola e que tem sido refletido pela equipe gestora, “quando a gente está organizando um evento e chega no grupo o pessoal fala que foi bacana, mas a gente quer envolver mais gente na organização porque a escola somos nós e a gente precisa estar junto organizando, inclusive com representantes da cantina e da limpeza” (OBSERVAÇÕES, 2018, s/p).

Mesmo com o entendimento de que o PPP é uma construção contínua, se dá durante todo o ano letivo e que os segmentos isentos dos momentos de planejamento participam de outros momentos na escola, que também são parte do PPP e do currículo, como as festas e eventos, reunião de pais e reuniões do conselho de classe, esse é um fato que refletiu no alcance da pesquisa, que buscou elementos nas discussões feitas a partir do planejamento do trabalho pedagógico e no processo de reestruturação do PPP e, por isso, a interação ficou restrita a alguns segmentos da escola.

O PPP da escola deve orientar a ação educativa, retratando as perspectivas, as ideologias, as aspirações, as ideias, os anseios da comunidade escolar numa discussão que deve ser realizada na instituição, mas que deve considerar as discussões sobre educação feitas a nível local. Esse processo caminha na direção da construção de uma educação melhor fundamentada nas concepções teóricas e metodológicas definidas por todos. “Projetar é escolher, decidir. E a escolha, a decisão, são categorias pedagógicas essenciais ao ato educativo” (GADOTTI, 2016, p. 3). Para ele, o PPP se apoia na consciência crítica, no envolvimento, na participação, na autonomia e depende de ousadia. Sobre isso, Veiga (2013) afirma que:

Buscar uma nova organização para a escola constitui uma ousadia para educadores, pais, alunos e funcionários. E para enfrentarmos essa ousadia, necessitamos de um referencial que fundamente a construção do projeto político-pedagógico. A questão é, pois, saber a qual referencial temos que recorrer para a compreensão da nossa prática pedagógica. Nesse sentido, temos que nos alicerçar nos pressupostos de uma teoria pedagógica crítica viável, que parta da prática social e esteja compromissada em solucionar os problemas da educação e do ensino de nossa escola. Uma teoria que subsidie o projeto político-pedagógico e, por sua vez, a prática pedagógica que ali se processa deve estar ligada aos interesses da maioria da

população. Faz-se necessário, também, o domínio das bases teórico-metodológicas indispensáveis à concretização das concepções assumidas coletivamente. (VEIGA, 2013, p. 14)

Para a autora, é fundamental o embasamento teórico que alicerça todo o planejamento da prática pedagógica, assim como o necessário domínio de suas bases teórico-metodológicas. De acordo com Santiago (2013), a intencionalidade transformadora da educação que se almeja exige clareza nas opções metodológicas e conceituais que definem o trabalho pedagógico. Numa proposta de educação crítica, a ingenuidade teórica não contribui para as soluções de problemas e a clarificação dos propósitos pedagógicos. “O domínio do corpo teórico, atualizado pela reflexão coletiva, poderá conferir aos professores autonomia de ação, criatividade, possibilidades de construção de instrumental didático, alternativas metodológicas, em síntese, capacidade de gestão” (SANTIAGO, 2013, p. 163). Nesse sentido, o domínio das bases teórico-metodológicas tem importância no sentido de evitar a utilização de bases por modismo ou comodidade e partir para uma verdadeira consciência crítica e convicção que fortaleça o grupo e a identidade da escola.

Veiga (2013) destaca, nesse processo de fortalecimento das bases teóricas e metodológicas na construção do PPP, o currículo como elemento básico. A *Orientação Pedagógica: projeto político-pedagógico e coordenação pedagógica na escola* (DISTRITO FEDERAL, 2014b) ressalta também que é importante resgatar o PPP como um instrumento que, a partir da prática da gestão democrática, concretiza o currículo.

Ainda baseado nos estudos de Veiga (2013), na construção do PPP, o currículo é considerado elemento básico de análise. Juntamente com ele, outros elementos devem ser considerados: as finalidades da escola, a estrutura organizacional, o tempo escolar, o processo de decisão, as relações de trabalho e a avaliação do projeto.

Na construção do projeto PPP, o currículo refere-se à organização do conhecimento escolar e implica “necessariamente, a interação entre sujeitos que têm um mesmo objetivo e a opção por um referencial teórico que o sustente” (VEIGA, 2013, p. 26). Nesse processo, deve-se considerar a não neutralidade do currículo, o contexto social ao qual está inserido e as diferentes formas de organização curricular e de controle social.

Tomando como aporte as afirmações de Veiga (2013) e Santiago (2013), é essencial um referencial teórico-metodológico que sustente todo o trabalho pedagógico. Entretanto, durante o processo de construção e reestruturação do PPP na EC-16, não foi constatado que a discussão e reflexão sobre essas bases foram propiciadas. Retomo a observação dos quadros sobre a organização do planejamento pedagógico da escola (Quadro 3; Quadro 4) para reafirmar que não há, dentre as temáticas sugeridas, referências a essas bases, sendo limitado somente à discussão sobre avaliação formativa, que está em consonância com todo o referencial proposto para a educação do DF, mas que não consegue esgotar as discussões sobre uma concepção crítica de educação.

As DCNEB, indicando o currículo como instrumento base do trabalho pedagógico, definem que o PPP deve constituir-se:

- I – do diagnóstico da realidade concreta dos sujeitos do processo educativo, contextualizado no espaço e no tempo;
- II – da concepção sobre educação, conhecimento, avaliação da aprendizagem e mobilidade escolar;
- III – da definição de qualidade das aprendizagens e, por consequência, da escola, no contexto das desigualdades que nela se refletem;
- IV – de acompanhamento sistemático dos resultados do processo de avaliação interna e externa (SAEB, Prova Brasil, dados estatísticos resultantes das avaliações em rede nacional e outras; pesquisas sobre os sujeitos da Educação Básica), incluindo resultados que compõem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e/ou que complementem ou substituam os desenvolvidos pelas unidades da federação e outros;
- V – da implantação dos programas de acompanhamento do acesso, de permanência dos estudantes e de superação da retenção escolar;
- VI – da explicitação das bases que norteiam a organização do trabalho pedagógico tendo como foco os fundamentos da gestão democrática, compartilhada e participativa (órgãos colegiados, de representação estudantil e dos pais). (BRASIL, 2013, p. 48)

Com base nesse referencial, a *Orientação Pedagógica: projeto político-pedagógico e coordenação pedagógica nas escolas* (DISTRITO FEDERAL, 2014b) aponta para a construção do projeto a partir de três movimentos distintos. No primeiro momento, a realização do diagnóstico da escola e de seu território juntamente com toda a comunidade escolar a fim de promover uma reflexão acerca da realidade social e educativa da comunidade e elencar quais as possibilidades, desafios, objetivos e metas devem ser considerados, com base na principal questão motivadora: “qual escola temos e qual escola queremos?” No segundo momento, a discussão de quais concepções fundamentam as práticas pedagógicas e administrativas da escola refletindo os conceitos de escola, educação, currículo,

sociedade, infância e outros. Por fim, a elaboração do plano de ação que vai concretizar os objetivos e metas propostos pelo grupo e a definição das formas de avaliação desse processo.

Segundo Veiga (2013), o PPP deve estar fundado em princípios norteadores que são essenciais para a construção de uma escola pública e democrática. Dentre os princípios abordados, a autora destaca que a melhoria da formação profissional e valorização do trabalho pedagógico está estreitamente relacionada à qualidade do ensino e ao sucesso do processo de aprendizagem.

A formação profissional implica a indissociabilidade entre formação inicial e formação continuada. Para a autora, a formação continuada deve estar centrada na escola e fazer parte do PPP. A escola deve estar empenhada em realizar o levantamento das necessidades de formação de seus profissionais e elaborar propostas de formação continuada. Uma proposta de formação continuada deve estender suas discussões para além de conteúdos curriculares e discutir a realidade social e as concepções da escola como um todo. Em conformidade com esse princípio, as DCNEB também esclarecem sobre a necessidade da abordagem da formação dos profissionais no PPP, indicando que ele:

VII – preveja a formação continuada dos gestores e professores para que estes tenham a oportunidade de se manter atualizados quanto ao campo do conhecimento que lhes cabe manejar, trabalhar e quanto à adoção, à opção da metodologia didático-pedagógica mais própria às aprendizagens que devem vivenciar e estimular, incluindo aquelas pertinentes às Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC); VIII – realize encontros pedagógicos periódicos, com tempo e espaço destinados a estudos, debates e troca de experiências de aprendizagem dos sujeitos do processo coletivo de gestão e pedagógico pelos gestores, professores e estudantes, para a reorientação de caminhos e estratégias. (BRASIL, 2013, p. 49)

A concretização das propostas de formação continuada dentro da escola, que devem estar expressas no PPP, contribui para a construção da autonomia e identidade coletiva, desde que abandone a mera repetição de programas de treinamento predefinidos e assuma seu papel político e privilegiado na apropriação do saber de forma crítica. A formação docente envolve um duplo processo, “[...] o da autoformação dos professores, a partir da reelaboração constante dos saberes que realizam em sua prática, confrontando suas experiências nos contextos escolares; o de formação nas instituições escolares em que atuam” (PIMENTA, 2012, p. 33).

A construção do PPP é o empenho coletivo em gerar uma nova forma de organização do trabalho pedagógico, que se inicia de dentro da escola, e que está comprometida em romper com a estrutura existente rumo a uma educação transformadora. Para isso, “a formação docente passa sempre pela mobilização de vários tipos de saberes: saberes de uma prática reflexiva, saberes de uma prática especializada, saberes de uma militância pedagógica” (PIMENTA, 2012, p. 33). Nesse sentido, o PPP precisa de tempo de estudo, de reflexão, de ação e de avaliação, mas que não pode ser prescindido da consciência de luta e resistência dos educadores.

O conceito de PPP e seu significado apresentam-se de forma muito limitada nas narrativas coletadas. No PPP da EC-16 (2018), observa-se a importância das discussões de todos os elementos essenciais para o desenvolvimento de uma educação almejada por todos os segmentos envolvidos na aprendizagem dos estudantes. Em contraponto, é difícil identificar esse entendimento entre os professores. A professora Ana acredita que “os pais não estão inseridos, o PPP não fala da comunidade escolar? [...] Se eu pegar um pai da escola hoje e falar você sabe o que é o PPP? Ele vai perguntar é partido político?” (ET, 2018, s/p), evidenciando o pouco conhecimento da comunidade escolar sobre o PPP da escola. E ainda afirma que “realmente não conheço o PPP da nossa escola, eu conheço o que foi passado no *slide* nas coletivas, mas da íntegra, de eu pegar e ver, realmente isso aqui está evidenciando o nosso currículo, isso aqui é nossa realidade, eu não conheço nosso PPP” (ET, 2018, s/p). Os professores que afirmam conhecer o PPP da escola o relacionam com os miniprojetos contidos nele. A professora Luíza comenta que o “PPP é aquilo que você vai formalizar” (ET, 2018, s/p) e consegue ver o PPP vivo dentro da escola “porque os projetos acontecem” (ET, 2018, s/p).

Esse processo de construção e reestruturação do PPP se faz a partir da formação docente continuada, na perspectiva que traz Pimenta (2012), da autoformação, da construção das identidades, dentro das escolas. No contexto da EC-16, pude observar, entretanto, que o mais urgente nesse processo de rever o PPP perpassa por conhecer de fato esse documento, compreender o que esse documento representa para a constituição do movimento político-pedagógico dentro da escola e para a constituição de sua identidade coletiva.

3.2 O processo de reestruturação do PPP: reflexões e mudança

O processo de reestruturação do PPP da escola muitas vezes é considerado uma tarefa desnecessária e burocrática imposta pelos órgãos superiores. Não raras vezes, o documento é somente reeditado a partir do documento já elaborado, partindo do pressuposto de que a escola sofre poucas modificações ao longo do tempo e que, portanto, poucas modificações podem ser feitas, alterando-se ou levando a discussão somente para alguns planos ou projetos que o compõem. Essa concepção descaracteriza a verdadeira finalidade do documento, que tem seu papel pedagógico e político extremamente relevante na construção coletiva e identitária da escola.

A declaração da professora Nice retrata bem esse fato, ao afirmar que “o PPP da escola está pronto desde 2014 e ele vem sendo só reformulado as partes dos nomes das pessoas que participam e as partes dos projetos” (ET, 2018, s/p), o movimento de revisitação ao PPP da escola se restringiu aos miniprojetos nele contidos.

A construção e reestruturação do PPP pelas instituições educacionais já são orientadas desde a implantação da LDB nº 9.394/96, mas foi só a partir de 2014 que esse movimento ganhou maior visibilidade no DF com a elaboração da *Orientação Pedagógica: projeto político-pedagógico e coordenação pedagógica* nas escolas (DISTRITO FEDERAL, 2014b), documento que subsidia a elaboração do PPP. Embora já houvesse um movimento dentro das escolas para tornar o PPP dinâmico e vivo, foi a partir da implementação desse documento na SEEDF que os projetos passaram a ser mais publicizados e discutidos. Sua criação se deu juntamente com o movimento de construção do *Currículo em Movimento da Educação Básica* do DF e a implantação da *Lei da Gestão Democrática*.

Esses documentos visam consolidar a gestão democrática e a autonomia das escolas, contribuindo para a construção das identidades coletivas e fortalecimento do direito à aprendizagem (DISTRITO FEDERAL, 2014b). A experiência de alguns professores participantes da pesquisa reafirma o atraso no movimento de discussão do PPP nas escolas. A grande maioria deles relata que não conheceram o PPP das escolas em que trabalharam. Ana, por exemplo, diz que já passou por várias escolas e “eu nem sabia que existia PPP, a única que eu vi o estudo de sentar, foi na Escola Classe 9” (ET, 2018, s/p). De igual modo, Luíza diz

que “já passei por escola que eu nem sabia qual era o PPP da escola” (ET, 2018, s/p) e diz que nas escolas “a maioria das vezes o PPP fica lá escondidinho, ninguém lembra que está lá” (ET, 2018, s/p).

Luíza acrescenta que, apesar das falhas da escola, ela se destaca entre as outras. Ela vê progresso no planejamento do trabalho pedagógico da escola com relação ao PPP, “aqui tá sempre sendo discutido, todo começo do ano, na semana pedagógica”. Nesse movimento, ela reconhece que “[...] está progredindo, o pessoal assim está dando mais interesse e querendo mais participar, eu sinto que cada vez mais a escola vai se envolvendo nos projetos da escola, percebendo que quando as coisas são feitas coletivamente ela produz muito mais” (ET, 2018, s/p).

Na SEEDF, a orientação quanto à construção ou reestruturação do projeto se dá a partir da semana pedagógica, no início do ano letivo, e se estende por todo o ano, sendo orientado a se operacionalizar por meio das coordenações pedagógicas coletivas. Nesse movimento, considera-se que todas as discussões acerca do trabalho pedagógico da escola dizem respeito à reestruturação do PPP, pois refletem o planejamento e as ações contidas nesse documento. Essa organização é de entendimento da EC-16 e está presente em seu PPP:

A elaboração do projeto deve garantir o exercício da democracia e garantir a participação da comunidade escolar como um todo. Considerando o caráter dinâmico do projeto em questão, realizaremos ao longo do ano atividades que permitirão sua constante avaliação e garantam um movimento de construção contínua. A avaliação do projeto se dará durante as coordenações coletivas, conselhos, reuniões de pais e reuniões extraordinárias com toda a comunidade escolar. (EC-16, 2018, p. 22)

Atualmente, não só as escolas se mobilizam para tratar do PPP. No ano de 2018, o Sindicato dos Professores do DF (Sinpro-DF) também se mobilizou para que o tema fosse discutido e promoveu, em sua semana pedagógica realizada em fevereiro, um debate com a professora Ilma Passos Veiga, a fim de contribuir para as atividades que estavam sendo desenvolvidas nas escolas.

Apesar das muitas orientações, o processo de construção, implementação e reestruturação do PPP é um grande desafio para as escolas. Afinal, não se trata de elaborar um documento, mas de implementar um processo de ação-reflexão que exige esforço coletivo e vontade política. Ele se propõe como um documento renovador, que se compromete com a mudança e com uma realidade que não é

estática. Para não descaracterizar seu processo renovador, ele deve estar em constante renovação.

Segundo Veiga (2018), o PPP tem que ser lido, relido, reformulado, revisado, reconstruído, repensado, corrigido, reconfigurado, inovado. O PPP é uma construção, é uma sinfonia inacabada que nunca para de ser tocada, está sempre sendo modificado. São discussões coletivas ora feitas por professores de uma mesma área de conhecimento, ora feitos por professores de diferentes áreas de conhecimento do currículo escolar, que se complementam. É um instrumento de apoio para a construção da identidade da instituição. Ele organiza o currículo e define o caminho metodológico.

A professora Nice lembra que o currículo “é necessário, precisa de direcionamento, por mais que você tenha anos de experiência, mas você precisa ter algo que te conduz, na sua prática pedagógica” (ET, 2018, s/p) e faz uma relação dele com o PPP, “os documentos devem estar inseridos um no outro, eles te conduzem nessa prática pedagógica até pra ou te frear ou avançar em certos assuntos, você precisa ter essas duas bases” (ET, 2018, s/p).

Segundo Gadotti (2016), alguns princípios devem ser levados em consideração para que esse processo de reestruturação possa acontecer. Um dos pontos essenciais é que o PPP deve ser considerado um documento sempre inconcluso, portanto, suscetível às mudanças necessárias durante sua concretização. Além disso, deve-se garantir a avaliação periódica das ações projetadas para redimensionamento das propostas.

As etapas do processo de construção do PPP perpassam pela discussão do marco referencial, conhecimento da realidade da escola e do seu entorno, definição dos objetivos a serem alcançados, ações que se pretende desenvolver para alcançar os objetivos e avaliação constante do trabalho desenvolvido. Essas etapas também constam do documento que norteia esse movimento no DF, que define como etapas do processo a discussão do diagnóstico da escola e do seu território, a discussão das concepções que orientam a prática pedagógica e administrativa da escola, a elaboração de um plano de ação e o acompanhamento e avaliação do projeto.

Esse movimento pode ser observado na EC-16 em sua semana pedagógica. Durante essas reuniões, a equipe fez um apanhado histórico para discutir quais foram as causas da diminuição da nota do IDEB da escola (Figura 1). Nessa

discussão, algumas perguntas foram norteadoras: “Não atingimos o resultado, o que aconteceu?”, “O que a gente pode fazer para melhorar?” “O que a gente pode fazer diante disso daí?” (OBSERVAÇÕES, 2018, s/p). A partir dessa reflexão, algumas razões para o insucesso da escola foram elencadas: “a quantidade de greves, a rotatividade dos estudantes e dos professores, a falta de supervisor e coordenador, a falta do reagrupamento, a falta das estratégias interventivas” (OBSERVAÇÕES, 2018, s/p). Diante dos problemas, as estratégias para melhorar a atual realidade da escola foram “tornar a coordenação pedagógica coletiva e efetiva, desenvolver as estratégias de intervenção, oportunizar mais momentos para trazer a família para a escola” (OBSERVAÇÕES, 2018, s/p).

Apesar de todo esse movimento, não é possível verificar no planejamento do trabalho pedagógico da escola uma preocupação em discutir profundamente esses problemas. Na análise do cronograma da escola (Quadro 3; Quadro 4), não se incluem os problemas elencados. Observa-se que as dificuldades enfrentadas estão muito próximas à situação da comunidade em que está localizada a escola e à situação da SEEDF. Segundo a professora Mel, o alcance dos “objetivos não depende só da escola, tem o social, o nosso bairro, tem risco social, um bocado de coisas”. Nesse sentido, um dos principais problemas elencados por ela são “as estruturas familiares, muito abandono dentro de casa, e aquilo que a gente propõe muitas vezes não consegue devido a isso, que a criança está sem amparo” (ET, 2018, s/p).

Essas questões não são pautadas no trabalho da escola e poderiam ser um bom começo para começar a discutir as bases teórico-metodológicas que o currículo traz para o trabalho pedagógico, pois os principais problemas encontrados se relacionam com o modelo de sociedade vigente.

É importante observar que, dentre os princípios e etapas de construção e reestruturação do PPP na escola, o processo de avaliação é sempre considerado essencial. Para que o projeto tenha êxito, um dos pontos chave é a garantia do acompanhamento e avaliação do projeto. Um projeto que não pressupõe constante avaliação não consegue saber se seus objetivos estão sendo atingidos. Conforme Veiga (2018), a avaliação é um dos pilares que sustentam o processo de planejamento do projeto. A avaliação tem uma importância primordial nesse processo, pois perpassa pela concepção e execução do projeto. Ademais, avalia-se inclusive a própria avaliação.

O PPP da EC-16 (2018) assume a avaliação e a reorganização do projeto como essencial para a superação dos desafios encontrados ao longo do ano. Segundo o documento, a comunidade escolar busca reorientar o trabalho pedagógico e discutir novos objetivos mais compatíveis com os novos desafios que vão surgindo.

Para a *Orientação Pedagógica: projeto político-pedagógico e coordenação pedagógica* nas escolas (DISTRITO FEDERAL, 2014b, p. 24), “o processo de avaliação do projeto implica a análise das causas de sucesso e insucesso do trabalho pedagógico para sua reorganização”. O processo de reestruturação do PPP manifesta-se como um processo avaliativo sensível, que evidencia não só as falhas da instituição, mas salienta as percepções, contradições e concepções de todos os atores envolvidos nesse processo. Dessa forma, ele se assume como um movimento participativo, construído coletivamente, mas que carrega em si a constante luta e embate marcados pelo “pensar diferente” e pela busca da descentralização do poder, um movimento que busca trabalhar dentro de um consenso para reduzir os dissensos.

Veiga (2018) deixa claro que, na construção desse documento, as falhas são inevitáveis e devem ser corrigidas o mais breve possível por meio do processo avaliativo, pois ele é um instrumento de trabalho. E como instrumento de trabalho, no qual se encontram os objetivos da instituição, o perfil dos alunos e os princípios que a escola deve cumprir com relação aos princípios instituídos por lei devem estar sempre sendo avaliados.

A reestruturação do PPP é uma atividade avaliativa, que exige constante retorno à situação da escola e reflexão sobre seus objetivos. Dessa forma, esse é um processo investigativo marcado pela necessidade constante do levantamento de dados. Cada problema enfrentado pela escola é uma questão de pesquisa, daí a necessidade da investigação para realizar as modificações necessárias ao alcance dos objetivos. E como todo processo investigativo, necessita de conhecimento teórico e histórico reflexivo.

De acordo com Resende (2013, p. 89), “a abertura e o espaço para prosseguir as reflexões e os estudos são a raiz sustentadora de qualquer processo de (re) construção, pois, a partir daí, passam a ser menos preocupantes os comportamentos, as crenças e até as concepções vigentes, visto que estarão passíveis à análise, à crítica fundamentada e, portanto, prontos para a mudança”.

Esse processo exige uma reelaboração teórico-prática que não é simples. Envolve a subjetividade de sujeitos e a construção de um projeto que exprima a identidade da escola e que perpassa pela reconstrução das concepções de seus autores. Nesse processo de reestruturação, espera-se que novas teorias do conhecimento e uma nova organização pedagógica sejam pensadas a fim de superar velhos paradigmas e estruturas que não conseguem responder às necessidades dos estudantes.

Para isso, é fundamental um movimento em direção à formação docente. É necessário que tanto os professores que lidam com as disciplinas curriculares quanto os demais profissionais de educação que trabalham na escola estejam sempre atentos à sua profissionalização por meio da formação continuada. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica (DCN):

A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como repensar o processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente. (BRASIL, 2015, p. 14)

A formação continuada possibilita o desenvolvimento da práxis através da reflexão crítica oriunda da realidade social e das experiências de trabalho, proporcionando uma prática docente mais consciente. Um dos princípios da formação docente apontado pelas DCNs é justamente:

[...] a compreensão da formação continuada como componente essencial da profissionalização inspirada nos diferentes saberes e experiências docentes, integrando-a ao cotidiano da instituição educativa, bem como ao projeto pedagógico da instituição de educação básica (BRASIL, 2015, p. 5).

Além disso, à medida que crescemos enquanto profissionais, na experiência diária e nas formações continuadas, encontramos novos caminhos e estratégias que podem auxiliar de forma mais eficaz a aprendizagem dos estudantes. É essa formação que irá embasar os professores no domínio de conteúdos e metodologias, nas reflexões acerca dos sujeitos e do compromisso político assumido e nas colocações frente a programas e modismos educacionais que tendem a se instalar

nas escolas. A formação continuada busca preparar os profissionais da carreira magistério para assegurar:

[...] a produção e difusão de conhecimentos de determinada área e a participação na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico na instituição, na perspectiva de garantir, com qualidade, os direitos e objetivos de aprendizagem e o seu desenvolvimento, a gestão democrática e a avaliação institucional. (BRASIL, 2015, p. 3)

A formação docente continuada para a educação básica constitui processo dinâmico e complexo, destinado à melhoria permanente da qualidade da educação (BRASIL, 2015). É um movimento que está em consonância com o movimento de reestruturação do PPP, sendo essencial para a sua efetivação. Nesse sentido, a inclusão de uma proposta de formação continuada no PPP é fundamental para que se garanta seu processo de constante renovação.

É possível observar uma grande preocupação em garantir a formação continuada na escola. Segundo o PPP da EC-16 (2018, p. 19), “as coordenações coletivas são organizadas mensalmente por temas: planejamento coletivo das ações pedagógicas, formação continuada através de oficinas e estudo de temas de interesse coletivo”. A própria organização do trabalho pedagógico sugere isso através da tentativa de incluir coordenações coletivas de estudo na programação da escola (Quadro 4) apesar de poucas vezes esse momento ter sido efetivado.

Para a professora Bia, “a gente só vai transmitir para o aluno o gosto pela leitura quando nós nos tornarmos leitores, quando nós também sentirmos esse prazer” (ET, 2018, s/p). Ela diz que a “formação continuada é isso, não é só a gente aqui nas coletivas, não é só os cursos que você faz, ou pior, o curso que compra. A formação continuada é ler todo dia, ler um artigo, um jornal, uma página de livro, isso é formação continuada” (ET, 2018, s/p).

Em contrapartida, Luíza comenta que “o professor cobra isso, quer que a gente dê a formação continuada, que tenha a formação continuada, mas ele não se abre a isso, realmente deve estar cansado porque não tiro a razão de estar cansado, mas faz parte da evolução do profissional” (ET, 2018, s/p). Luiz faz uma avaliação de sua própria atuação nesse movimento, “eu falo isso até por mim mesmo, mais interesse individual. Chega uma época em que você está tanto tempo como professor na secretaria, que você acaba por acomodar em muitas coisas. Eu tenho me acomodado muito nisso” (ET, 2018, s/p). Quando Luiz afirma estar acomodado

em sua profissão, ao mesmo tempo que expressa ser um problema que atinge todos os professores, ele vê essa questão como uma responsabilidade pessoal, porém, isso é algo bastante comum entre os professores. O problema da acomodação, do cansaço do professor está diretamente relacionado a uma identidade docente fragilizada e se relaciona também com a desvalorização da profissão, o sucateamento da educação, que são aspectos que impactam diretamente sua profissionalidade.

3.3 A construção e reestruturação do PPP no trabalho pedagógico da EC-16

A EC-16 foi inaugurada em 2009, porém seu primeiro PPP foi entregue à comunidade em 2014 (EC-16, 2018). Com a publicação da *Orientação Pedagógica: projeto político-pedagógico e coordenação pedagógica nas escolas* (DISTRITO FEDERAL, 2014b), um novo movimento de construção do PPP da EC-16 se iniciou. Nesse período, a construção dos PPPs das escolas que ainda não dispunham desse documento foi orientada e oficialmente exigida em todas as escolas do DF, sendo dirigida pela SUBEB e pelas CREs, em detrimento da chegada do novo currículo oficial do DF às escolas em 2014, que indicava mudanças estruturais, conceituais, teóricas e metodológicas para o trabalho pedagógico das escolas.

Porém, nesse momento, não houve formação específica para os profissionais advinda da SEEDF para a construção do PPP. Em decorrência disso, um plano de trabalho foi sugerido às escolas como orientação para a construção do documento e, logo após essas orientações, sugerido um cronograma para encaminhamento dos projetos à SEEDF. Toda a estrutura desse plano de trabalho consta no documento de orientação, a *Orientação Pedagógica: projeto político-pedagógico e coordenação pedagógica nas escolas*. A partir de 2014, os PPPs das escolas passaram a ser publicizados através do site oficial da SEEDF e, a partir daí, novas atualizações são encaminhadas pelas escolas para sua divulgação. Apesar das poucas informações acerca da elaboração da primeira versão do documento, a EC-16 afirma que:

O projeto foi elaborado com a participação dos diversos segmentos escolares, professores, monitores, servidores, pais (embora em número muito pequeno) e direção. A discussão para sua elaboração se deu em momentos de estudo da coordenação e supervisão pedagógica, que

coordenaram os trabalhos para sua elaboração, e em reuniões de professores, de pais e mestres e conselho escolar. (EC-16, 2018, p. 2)

Não foi possível o acesso às pautas das reuniões realizadas para a construção do PPP da escola, porém, de acordo com o documento orientador desse movimento, algumas questões podem ter servido de inspiração para o início desses debates: Qual a escola que temos e qual a escola que queremos? O que é educação pública? Qual a função social da escola? Quais as concepções do grupo sobre currículo, avaliação, gestão escolar, formação continuada? (DISTRITO FEDERAL, 2014b).

A partir de 2015, o processo de reestruturação do PPP da escola se iniciou. Segundo a EC-16, “sua reelaboração se dá a cada ano, à medida que a escola muda sua realidade. Novos estudantes chegam, novas necessidades surgem, ideias são reavaliadas e reconstruídas” (EC-16, 2018, p. 2). O entendimento da EC-16 com relação à temporalidade do processo de reestruturação do PPP está em conformidade com as observações feitas por Veiga (2013), que considera o PPP em constante reflexão, avaliação e mudança. A EC-16 (2018, p. 22) afirma que, “considerando o caráter dinâmico do projeto em questão, realizaremos ao longo do ano, atividades que permitirão sua constante avaliação e garantam um movimento de construção contínua”. Para isso, “a avaliação do projeto se dará durante as coordenações coletivas, conselhos, reuniões de pais e reuniões extraordinárias com toda a comunidade escolar” (EC-16, 2018, p. 22). Mas não há indícios de como essa avaliação nesses espaços será feita.

Quanto a esse movimento de reestruturação do PPP, Isa nos esclarece que “nós fazemos uma reunião inicial com o pedagógico da escola, pode-se dizer da escola toda, porque o pessoal da limpeza e da cantina não participa. Então se reúne o pedagógico da escola e a gente discute o projeto que deu certo, o que não deu certo, o projeto que foi seguido, o que não foi seguido” (ET, 2018, s/p). Mel reforça que “a gente senta no início, pega o PPP do ano seguinte, vê o que caminhou e o que não caminhou e a gente faz as alterações” (ET, 2018, s/p).

Ainda sobre o processo de reestruturação do PPP, Nice afirma que “a gente cria um projeto pra definir nossas ações durante todo ano letivo, isso está inserido no PPP” (ET, 2018, s/p) e que “à medida que se modifica o planejamento, ou que se acrescenta outras coisas, o PPP vai sofrendo mudança, porque essas mudanças

que acontecem durante as coletivas e os planejamentos devem ser inseridas no projeto” (ET, 2018, s/p).

Esse processo de reestruturação do PPP não é visto como um movimento natural dentro da escola por todos da equipe. A posição de Isa, por exemplo, é que “a escola, se não for obrigada, ela é praticamente obrigada a fazer todos os anos” (ET, 2018, s/p), assim como Luiz, ao afirmar que “acontece porque é obrigado, porque se fosse para as pessoas mexerem, fazer essa reformulação, elas não fariam, mas porque é obrigado, acontece” (ET, 2018, s/p).

A professora Luíza reforça que “todo PPP vem dos gestores que está, se ele incentiva pra acontecer, acontece” (ET, 2018, s/p) e ainda comenta que há sempre alguém na equipe pedagógica que incentiva os professores. Para ela, “é bom ter essa pessoa porque incentiva, motiva, sabe que vai fazer, pega pra fazer, a gente vai junto e faz e vê que acontece” (ET, 2018, s/p). Nesse sentido, a professora Ana reforça que “se a direção também não colocar pulso firme pra fazer certas coisas, não vai sair, vai ficar aquela mesmice muito confortável, vai ficar na zona de conforto” (ET, 2018, s/p). É clara a importância da equipe gestora da escola no encaminhamento do planejamento do trabalho pedagógico.

Vale lembrar que a autonomia das escolas na construção do seu PPP é uma conquista de vários anos de reivindicação. Percebe-se que, ao comentar sobre esse movimento, os professores não consideram essa conquista política, fazendo uso dela para cumprir uma exigência da SEEDF. O papel da equipe pedagógica se torna essencial, pois é ela que propicia as discussões coletivas. Percebe-se também uma aceitação muito grande da equipe pelos professores. A lei da gestão democrática foi crucial nesse fato, porque possibilita que a escola seja dirigida por pessoas que têm identificação com a comunidade escolar e facilita o andamento da escola, em contraponto com o que acontecia com a equipe anterior, que não tinha sido escolhida de forma democrática.

Cabe ressaltar que, segundo a Lei nº 4.751 do DF de 07 de fevereiro de 2012, a autonomia pedagógica da escola se dá a partir da construção e implementação de seu PPP e que, apesar de a educação se fazer por meio do esforço coletivo, o encaminhamento das ações é responsabilidade de uma gestão eleita democraticamente.

Pode ser considerado um ponto bastante positivo o fato de que, segundo Isa, “nessa escola eu vi que o PPP faz a diferença” (ET, 2018, s/p) e ainda afirma

que nas escolas em que ela trabalhou “existe a história do PPP e do currículo, mas não existe o esforço coletivo. Aqui o PPP vai sendo implantado e essa direção faz força para que o currículo seja realmente seguido” (ET, 2018, s/p). Mais uma vez, pode ser observado o esforço da equipe gestora em que o planejamento pedagógico realmente aconteça na escola. A equipe pedagógica tem um papel fundamental no movimento de reconhecimento dos documentos e das bases. Apesar da concepção restrita acerca de PPP, esse é um tema que vem sendo amplamente discutido na escola.

Isa, por exemplo, acredita que o trabalho pedagógico “tá sendo realmente o que foi acordado no PPP, [...] porque geralmente a gente senta, fala do PPP, mas nunca se esforça para alcançar os objetivos dele” (ET, 2018, s/p). Ela reforça que “a gente sempre coloca projeto disso, projeto daquilo, fulano fez o projeto disso e daquilo outro que deu certo, então vamos repetir aqui no PPP, mas nunca houve um esforço conjunto pra que o PPP fosse levado em conta e a partir desses dois anos ele realmente está sendo” (ET, 2018, s/p). A ideia central é que os objetivos que devem ser alcançados são relativos aos miniprojetos contidos no PPP.

Ainda sobre efetivação do PPP, a professora Mel retoma a fala dos colegas, “uma fala que eu gosto dos colegas é que vamos colocar só o que a gente faz, o que está acontecendo na escola. Então na nossa escola existe e é real, o que está ali é simples mas acontece” (ET, 2018, s/p). Pode se perceber que existe uma contradição na fala de Mel, que afirma que no PPP só está aquilo que a escola realiza. Pode ser entendido nessa fala que o que os professores realizam na verdade são os miniprojetos contidos no PPP, pois a sua base não é conhecida, a metodologia que ele sugere não é utilizada de forma consciente e sua base teórica não é estudada, pois nenhum dos participantes da pesquisa soube dizer quais eram as bases teórico-metodológicas do currículo e do PPP e, quando questionados sobre o conhecimento da pedagogia histórico-crítica, afirmaram não conhecê-la.

A professora Nice reconhece que o PPP representa a identidade da escola e que, portanto, é essencial seu conhecimento. Porém, demonstra ter um conceito limitado do que seria o processo de reestruturação do PPP quando reforça que “eu não vou me delongar mostrando pra vocês o PPP. Depois que eu atualizar eu vou deixar um em cima da mesa para quem tiver interessado em ler todo nosso projeto, é importante. Ele é o nosso retrato, o retrato da nossa escola” (ET, 2018, s/p). A prática docente entra num espaço de contradição e restringe a ideia do que vem a

ser um movimento de reestruturação do PPP e do trabalho pedagógico da escola, pois, ao mesmo tempo que traz a discussão de concepções importantes para a construção da identidade profissional e coletiva dos professores, não há uma relação dessa prática como um projeto da escola. Ademais, muitas concepções nunca foram discutidas pelos professores desde sua fundação.

A discussão sobre a reestruturação do PPP e sobre o planejamento do trabalho pedagógico se dá em muitos espaços, porém o principal deles é a coordenação pedagógica coletiva, que se caracteriza como espaço de “formação continuada, planejamento, discussão do currículo e organização do trabalho pedagógico que contemplem a interdisciplinaridade como princípio” (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p. 69). O estatuto regimental que disciplina a coordenação pedagógica da SEEDF é a Portaria nº 29, de 06 de fevereiro de 2006, e o Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino do DF, que subsidia o planejamento e o desenvolvimento de todo o trabalho pedagógico das escolas, que define esse espaço como:

Art. 119. A Coordenação Pedagógica constitui-se em um espaço-tempo de reflexões sobre os processos pedagógicos de ensino e de aprendizagem e formação continuada, tendo por finalidade planejar, orientar e acompanhar as atividades didático-pedagógicas, a fim de dar suporte ao Projeto Político-Pedagógico. (DISTRITO FEDERAL, 2015, p. 49)

Em paralelo, a instituição informa em seus documentos pedagógicos que no espaço-tempo das coordenações pedagógicas é possível romper com a solidão profissional e social, promovendo coletivamente diálogos entre pares, orientados para sua “formação continuada, planejamento, discussão do currículo e organização do trabalho pedagógico que contemplem a interdisciplinaridade como princípio” (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p. 69).

Para a professora Bia, um dos papéis da coordenação pedagógica dentro da escola é trazer a formação continuada para o professor, “então ele não precisa nem sair da escola pra receber essa formação, seja através da equipe da escola, seja através de alguém de fora que venha trazer ou até uma troca entre os próprios professores, mas existe essa abertura e existe esse estímulo pra que isso aconteça” (ET, 2018, s/p). Ela comenta sobre o esforço da escola em proporcionar a formação continuada nas coordenações pedagógicas coletivas, reconhecendo que a própria dinâmica do trabalho pedagógico dificulta essas ações, “com a correria de atividades

da escola mesmo, da rotina da escola, às vezes esse planejamento não consegue ser cumprido fielmente e aí a gente acaba ficando mais no planejamento” (ET, 2018, s/p).

Mel complementa que, na realização do planejamento do trabalho pedagógico, é importante que a pessoa que esteja à frente saiba motivar o grupo. E isso acontece na escola, afirmando que uma das integrantes da equipe gestora “é elétrica” (ET, 2018, s/p) e faz a coordenação acontecer.

Importante lembrar que a coordenação pedagógica coletiva é que faz o planejamento coletivo caminhar. Ele é o espaço feito para que haja essa construção. E isso é um grande ganho para os professores do DF, muitas vezes, inclusive, colocado como crucial para a qualidade do trabalho pedagógico. Mel, por exemplo, considera que “vai bem, porque tem essa parada nas quartas-feiras que a gente para, a gente olha, a gente para uma vez por bimestre, pra ver o conteúdo daquele bimestre” (ET, 2018, s/p).

Observa-se inclusive a necessidade desse espaço para a concretização do trabalho pedagógico da EC-16 nas narrativas do grupo. A grande questão para a maioria dos problemas da EC-16, segundo a própria equipe, está na má coordenação, porque “se a gente conseguir ter momentos de coordenação efetivos que realmente aconteçam, que as coordenadoras consigam estar nas salas dos professores com vocês, elas vão conhecer as turmas, elas vão conhecer a forma que você trabalha, elas vão poder sugerir coisas” (OBSERVAÇÕES, 2018, s/p). Percebe-se a grande importância que tem o acompanhamento de perto pela equipe pedagógica, para saber como os professores trabalham e dar suporte, mas não é identificado qual é a interferência realizada.

Além disso, existem vários problemas a ser enfrentados nesses espaços. A escola não possui um espaço adequado, as reuniões são muito conturbadas e interrompidas frequentemente, a quantidade de pessoas envolvidas em todos os movimentos da escola, por ser a maior escola classe da CRE, o movimento dentro da escola é grande e há muitos empecilhos que fazem com que as coordenações pedagógicas coletivas sejam canceladas. Durante a pesquisa, por exemplo, houve greve dos servidores terceirizados pela falta de pagamento e a greve dos caminhoneiros que paralisou as aulas em todo o DF, situações que exigiram da equipe um ajuste no planejamento.

Nice reconhece que o trabalho pedagógico “ainda deixa muito a desejar, mas que já evoluímos bastante, pela coletividade, pela produção dos projetos, pela organização e desenvolvimento dos projetos sempre coletivos, eu acho que a gente está sempre em construção, mas que já melhorou bastante” (ET, 2018, s/p). Essa coletividade a que se refere a professora está relacionada ao envolvimento dos professores no planejamento das atividades, que se realiza no espaço das coordenações pedagógicas coletivas.

Com relação à coordenação pedagógica, Luiz afirma que “tem coordenações que são bem aproveitáveis” (ET, 2018, s/p). Essas coordenações são as “de quarta, por exemplo, as nossas coletivas de quarta-feira, tirando essa parte de fazer planejamento, que eu acho que é algo bem rotineiro pra gente já” (ET, 2018, s/p). Na verdade, quando o professor se refere ao planejamento rotineiro, ele se refere às técnicas e metodologias de ensino, porém, o trabalho pedagógico possui outras dimensões.

O trabalho pedagógico se caracteriza como “todo trabalho cujas bases estejam, de alguma forma, relacionadas à pedagogia, evidenciando, portanto, métodos, técnicas, avaliação intencionalmente planejadas e tendo em vista o alcance dos objetivos relativos à produção de conhecimentos” (FERREIRA, 2010, on-line, s/p). Dessa forma, ele abarca a dimensão histórico-ontológica, histórica porque é decorrente de um processo dialético construído ao longo do tempo pelos próprios homens, e ontológica porque resulta na constituição dos próprios sujeitos envolvidos; a dimensão pedagógica, que focaliza a produção do conhecimento com base em uma teoria pedagógica consistente; a dimensão social, que se estabelece a partir da prática social, do compromisso com as questões de humanização, do pensamento crítico e transformação social; a dimensão política, que se estrutura a partir da compreensão das relações de poder presentes em todos os espaços sociais, contribuindo para a inserção do estudante no mundo do trabalho e sua participação nas esferas políticas e sociais de forma crítica (FUENTES; FERREIRA, 2017).

Nesse movimento, dentro da coordenação pedagógica, a professora Luíza afirma que “uma das coisas que eu acho principal é essa troca de experiências, porque infelizmente atualmente, o pessoal está vendo muita teoria, não está vendo prática” (ET, 2018, s/p). A professora Nice também chama a atenção para a importância da troca de experiências nesse espaço: “a gente preza muito pela troca

de experiências né, porque o momento do planejamento nada mais é do que você organizar essas experiências pedagógicas para um certo momento” (ET, 2018, s/p). E Bia ainda reforça que “a proposta de fazer uma coletiva pra organizar qualquer atividade pedagógica é justamente essa troca de ideias, se chegar a um consenso sobre a melhor forma de trabalhar, o que é proposto” (ET, 2018, s/p). Diante dessa realidade e considerando esse espaço como importante espaço de formação docente, Pimenta (2011) nos esclarece:

Os saberes da experiência são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre a prática, mediatizada pela de outrem – seus colegas de trabalho, os textos produzidos por outros educadores. É aí que ganham importância na formação de professores os processos de reflexão sobre a própria prática. (PIMENTA, 2011, p. 22)

Segundo Veiga (2018), para a construção dessa educação crítica, o caminho é a coletividade, a participação, o redimensionamento e aceitação da coordenação pedagógica coletiva. Apesar do grande reconhecimento desse espaço como essencial para o planejamento e organização do trabalho pedagógico da escola, não foram encontradas referências sobre a conquista e a luta pela manutenção desse espaço quando analisado o histórico da escola no PPP da escola. Nesse contexto, Freitas (2005) nos esclarece que esse é um fato comum entre os projetos das escolas, que pouco se ocupam desse relato:

Em contato com as redes públicas de ensino é surpreendente notar como as escolas não possuem um histórico de demandas e lutas registrado. Os projetos pedagógicos das escolas são peças fictícias que pouco analisam os problemas concretos da escola e os esforços feitos por esta para solucioná-los. Não há uma problematização consistente, ao longo do tempo, das questões que afetam a escola e o seu dia a dia. Não há igualmente registro da produção dos esforços para resolver problemas locais, suas lutas, sua história e suas dificuldades e/ou vitórias. (FREITAS, 2005, p. 924)

Na referência a uma educação crítica, esse fato se torna relevante, pois as histórias e memórias da instituição e de seus sujeitos são elementos essenciais na construção da identidade docente, assim como pressuposto para uma educação que questiona os mecanismos de reprodução da sociedade atual.

4 A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NO TRABALHO PEDAGÓGICO DA EC-16: APROXIMAÇÕES E DESAFIOS

Como foi observado nos capítulos anteriores, o *Currículo em Movimento da Educação Básica* do DF é um documento construído pelos profissionais da educação, orientador do trabalho pedagógico da escola e que apresenta as bases teórico-metodológicas que devem permear toda a prática pedagógica. Assim como o currículo oficial do DF, o PPP é um documento construído de forma coletiva que também nos revela muitas nuances acerca do trabalho pedagógico da escola e que esclarece quais concepções de educação permeiam esse trabalho pedagógico. Tanto o currículo quanto o PPP da EC-16 têm suas bases na pedagogia histórico-crítica. Dessa forma, é importante refletirmos sobre a presença dessa base em todo o trabalho pedagógico, observando os instrumentos que as materializa e, especialmente, ouvindo as vozes daqueles que participam desse processo de construção. A proposta desse capítulo é discorrer acerca da pedagogia histórico-crítica, buscando verificar e analisar a sua presença no trabalho pedagógico da EC-16 à luz dos documentos elucidados nessa pesquisa e das narrativas coletadas.

4.1 Pedagogia histórico-crítica: breve histórico

A pedagogia histórico-crítica começou a ser pensada em 1979, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), quando Saviani coordenava a primeira turma de doutorado em educação. Nessa época, foram lançadas questões acerca das tendências crítico-reprodutivistas (Teoria da escola como aparelho ideológico do Estado, Teoria da reprodução e Teoria da escola dualista). Essas tendências foram assim denominadas por Saviani porque afirmam que a função da educação é a reprodução da sociedade em que ela se insere e são propostas de teorias sobre educação e não teorias para educação. Por isso, essas teorias não conseguem pensar uma proposta para os problemas elucidados por elas mesmas (SAVIANI, 2012), portanto, na concepção de Saviani, não davam conta do caráter contraditório da educação.

Nesse período, surgiram os primeiros trabalhos na tentativa de superação dessas tendências e na busca por uma concepção pedagógica que pudesse responder a essas indagações. Diante disso, a pedagogia histórico-crítica nasce da

necessidade de uma teoria que não fosse reprodutivista, reprodutora das condições sociais vigentes.

Em 1983, Saviani elabora o texto *Onze teses sobre educação e política*, publicado no livro *Escola e Democracia*, procurando esclarecer acerca do caráter político da educação. A preocupação central do autor é que a prática pedagógica não se dissolva numa prática predominantemente política, que acarretaria numa descaracterização do fenômeno educativo ou o contrário.

Com a publicação do livro *Escola e Democracia*, Saviani avança efetivamente na elaboração de uma teoria crítica. Sua concepção pedagógica ganha espaço e começa então a ser debatida. 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. Ele vê como necessárias as transformações das relações de produção atuais que impedem a construção de uma sociedade igualitária (SAVIANI, 2013; SCALCON, 2012).

Conforme Saviani (2013), a pedagogia histórico-crítica não nasceu com essa denominação. Em suas primeiras aparições, ela era chamada de pedagogia dialética. Porém, o termo foi modificado em decorrência das constantes interpretações equivocadas. É sabido que o termo “dialética” pode ser interpretado de diferentes formas por diferentes correntes e, nesse contexto, a ideia real dessa concepção poderia ser passível de equívocos.

Para o autor, a dialética é a teoria que busca captar o movimento objetivo do processo histórico. Ele 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. Saviani afirma que o fato de a expressão histórico-crítica não dar margem às interpretações preliminares possibilita a oportunidade de a proposta ser explicada em seu sentido real:

Entre outros termos, o que quero traduzir com a expressão pedagogia histórico-crítica é o empenho em compreender a questão educacional com base no desenvolvimento histórico objetivo. Portanto, a concepção pressuposta nesta visão da pedagogia histórico-crítica é o materialismo histórico, ou seja, a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana. (SAVIANI, 2013, p. 76)

A proposta de Saviani considera o caráter histórico da educação e expressa uma opção política de transformação social muito evidente, a qual o autor faz questão de ressaltar:

Em relação à opção política assumida por nós, é bom lembrar que na pedagogia histórico-crítica a questão educacional é sempre referida ao problema do desenvolvimento social das classes. A vinculação entre interesses populares e educação é explícita. (SAVIANI, 2013, p. 77)

No quadro das teorias críticas, a pedagogia histórico-crítica apresenta-se como uma teoria que tem gerado muitos questionamentos e polêmicas. Muitos educadores dividem-se em contribuir para a formulação de novos conceitos e significados para a teoria e formular críticas a seu respeito. Apesar de ser uma concepção pedagógica que vem sendo formulada há muitos anos, ela ainda está em construção e tem conquistado reconhecimento no campo educacional (SAVIANI, 2013; SCALCON, 2012).

4.2 A relação educação e trabalho na pedagogia histórico-crítica

Segundo Saviani (2013), a pedagogia histórico-crítica compreende a questão educacional a partir do desenvolvimento histórico objetivo. Sua proposta busca compreender a realidade humana a partir do processo de trabalho. Por isso, é essencial para a pedagogia histórico-crítica a compreensão da relação entre educação e trabalho para a apropriação dessa proposta.

Para Saviani (2007), compreender a natureza humana é fundamental para a compreensão da natureza da educação, pois a educação é um fenômeno propriamente humano. Para isso, é importante definir o que diferencia o homem dos outros animais.

O homem precisa produzir sua própria existência através da transformação da natureza. Os animais adaptam-se às condições da natureza, já os homens necessitam adaptar a natureza a si segundo suas necessidades. E isto é feito

através do trabalho. Nesse sentido, o trabalho não é qualquer tipo de ação, mas uma ação com uma finalidade pensada anteriormente. E é esse movimento que pode ser chamado de desenvolvimento histórico, ou processo histórico.

A princípio, o homem desenvolvia suas atividades de forma comum. Nesse processo, todos trabalhavam e se educavam mutuamente (comunismo primitivo), a produção da sua existência era coletiva e, portanto, os meios de produção eram comuns a todos. A partir do momento que passam a existir os proprietários de terra e a divisão de classes, a forma de educação se modifica. A classe dos não proprietários se ocupa com o processo de trabalho e a classe proprietária passa a não mais necessitar trabalhar de forma coletiva para sobreviver, desfrutando o tempo de ócio. Surge então a escola, que significa “o lugar do ócio”. Nesse contexto, a escola surge como espaço para poucos, pois poucos eram os proprietários de terra e, dessa forma, como um meio de educação secundarizado, já que a principal forma de educação perpassava pela vivência, pela coletividade, no fazer, no trabalho.

Segundo Saviani (2013), é com o advento da sociedade capitalista que surge a necessidade de uma sociedade letrada e a escola passa a ser a forma de educação dominante. Na sociedade capitalista, existe uma tendência de tornar a educação propriedade exclusiva da classe dominante. Suas exceções se dão a partir da necessidade de o trabalhador adquirir o mínimo de conhecimento e saberes para que possa produzir. Adam Smith, por exemplo, traz essa ideia, indicando que os trabalhadores deveriam ser educados em doses homeopáticas, recebendo o mínimo necessário para poderem produzir. Saviani (2013) relembra que o taylorismo foi determinante também nesse processo. Para ele, o taylorismo é um processo de desapropriação do saber pelos trabalhadores e apropriação do saber pelas classes dominantes, que o sistematiza devolvendo, de forma parcelada, somente aquilo que lhe é conveniente e necessário para que os trabalhadores possam produzir.

“Dizer que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos significa afirmar que ela é, ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho” (SAVIANI, 2013, p. 11). Portanto, a produção da existência humana implica a produção de bens materiais, caracterizado como trabalho material, mas também a representação mental dessa produção, caracterizada como trabalho não-material. O trabalho não-material é “[...] a produção das ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades.

Numa palavra, trata-se da produção do saber, seja do saber sobre a natureza, seja do saber sobre a cultura, isto é, o conjunto da produção humana” (SAVIANI, 2013, p. 12).

A educação se localiza na categoria de trabalho não-material. A produção não-material coincide com a produção do saber. De fato, “a produção não-material não é outra coisa senão a forma pela qual o homem apreende o mundo, expressando a visão daí decorrente de distintas maneiras” (SAVIANI, 2013, p. 7). Porém, o saber adquirido só tem sentido quando é elemento constituidor do ser humano. Isso porque o homem não nasce com esses saberes inatos. Para isso, ele precisa aprender, o que implica trabalho educativo. Assim sendo, os saberes que realmente interessam à educação são aqueles que resultam do trabalho educativo, no processo de aprendizagem. O trabalho educativo seria então “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto de homens” (SAVIANI, 2013, p. 6).

O sentido ontológico de trabalho exposto por Saviani é o sentido que explicitou Arroyo (2013) ao expor sobre a importância do trabalho nos currículos para a constituição da identidade dos docentes e estudantes. Buscar o trabalho como princípio educativo, não reduzindo o trabalho à empregabilidade, possibilitando uma consciência coletiva e uma consciência de classes, é uma tarefa de uma educação que se propõe crítica e de um currículo que norteia essa educação. Portanto, fugir da lógica da empregabilidade, da formação de mão de obra inerte, que impede o fortalecimento da consciência de classe por meio de uma educação escolar de qualidade, é tarefa da pedagogia histórico-crítica.

4.3 Alguns pressupostos da pedagogia histórico-crítica

No processo de construção do currículo oficial do DF, os pressupostos da pedagogia histórico-crítica foram reconhecidos como aqueles que mais se aproximavam da prática de uma educação transformadora da sociedade. Ter a pedagogia histórico-crítica como norteadora do trabalho pedagógico nas escolas do DF é um avanço no sentido de buscar uma base teórica mais comprometida com as questões sociais. Essa opção teórico-metodológica também tem resistido às atuais políticas educacionais que vêm sendo implantadas no Brasil e no DF. A BNCC, por exemplo, apesar de não indicar uma linha teórico-metodológica clara, orienta a

aprendizagem de forma distinta daquilo que orienta o *Currículo em Movimento da Educação Básica* do DF e com objetivos distintos. Segundo a BNCC:

[...] as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC. (BRASIL, 2018, p. 13)

Nesse entendimento, a BNCC indica que a formação do estudante deve caminhar em direção a formar um sujeito “criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável”, que saiba “lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo [...]” (BRASIL, 2018, p. 14).

Com relação ao *Currículo em Movimento da Educação Básica* do DF:

Os conteúdos científicos devem se organizar em torno de uma determinada ideia ou de eixos, que estruturam o trabalho pedagógico a ser desenvolvido por professores (as) e estudantes nos tempos e espaços escolares em todas as etapas e modalidades de ensino articulados aos projetos político-pedagógicos das escolas (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p. 11).

Dessa forma, “a organização do trabalho pedagógico proposta pelas escolas e inserida em seus projetos político-pedagógicos deve contribuir para colocar as crianças, jovens e adultos em situações que favoreçam as aprendizagens” (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p. 12). Assim, a proposta curricular do DF aponta para a “formação integral de sujeitos autônomos, críticos, criativos, sem deixar de lado a produção cultural dos grupos sociais historicamente marginalizados, cidadãos capazes de reflexão e ação” (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p. 77).

Diante desse fato, a SEEDF reafirmou sua posição quanto aos seus pressupostos teóricos nas versões atualizadas do *Currículo em Movimento da Educação Básica – Educação Infantil e Ensino Fundamental*, buscando uma aproximação da prática educativa com a pedagogia histórico-crítica para uma educação transformadora.

Porém, apesar desses fatores e da luta constante em defesa da autonomia das escolas, a pedagogia histórico-crítica é, a meu ver, pouco conhecida dentro das escolas e ainda vem buscando espaço entre os professores. Ao encaminhar essa pesquisa, pude perceber o pouco conhecimento da equipe da EC-16 sobre os pressupostos teórico-metodológicos que sustentam a prática pedagógica.

Nesse contexto, a partir da análise das narrativas, os entrevistados demonstraram pouco conhecimento da pedagogia histórico-crítica. Esse fato pode ser um indício das lacunas deixadas pela implementação do currículo nas escolas e nas suas formações. A própria equipe da EC-16 comenta que “o currículo da SEEDF, o currículo em movimento que foi construído, querendo ou não, nós participamos dessa construção, houve oportunidade para que todos participassem” (OBSERVAÇÕES, 2018, s/p). A professora Ana lembra que já estava na EC-16 quando esse movimento teve início, “eu fiz o curso currículo em movimento dado pelos coordenadores da escola, participei e gostei muito, foi muito bom” (ET, 2018, s/p), mas não relata dentre os temas a pedagogia histórico-crítica. Reconhecendo que os professores participaram da construção do currículo oficial no DF, Luíza relembra que “quando eles reformularam, a gente fez todo o estudo, tinha o básico, depois pediu pra gente ajudar a reformular pra fazer o definitivo” (ET, 2018, s/p).

Dentre os professores participantes, Nice afirmou que já ouviu falar bastante da pedagogia histórico-crítica, mas não relacionou essa pedagogia ao currículo. É importante ressaltar que a professora é parte integrante da equipe pedagógica e, portanto, está à frente das discussões acerca do currículo e do PPP. Segundo ela, “eu não conheço, ouvi falar, mas ouvir falar é uma coisa, conhecer é outra, conheço o termo e tal, mas te falar sobre ela, não sei” (ET, 2018, s/p). O PPP da EC-16, inclusive, afirma que “o PPP da escola está pautado nas concepções teóricas às quais são pautados os documentos que regem a educação no Distrito Federal, as teorias críticas e pós-críticas, a pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural” (EC-16, 2018, p. 12).

Dentre todos os participantes da pesquisa, somente a professora Mel arriscou um conceito para a pedagogia histórico-crítica como sendo “aquela que você desperta no aluno a criticidade, é o aluno conseguir ler entrelinhas é a criticidade” (ET, 2018, s/p), uma ideia muito vaga do que vem a ser a pedagogia histórico-crítica.

Retomando ao exposto sobre o conhecimento da base teórico-metodológica do currículo oficial do DF, 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” (ET, 2018, s/p), e ainda a professora Mel, que relaciona os pressupostos teórico-metodológicos à “base para ser nacional” (ET, 2018, s/p), ou seja, a BNCC.

Alguns professores afirmam que a SEEDF não possui uma orientação quanto a uma concepção pedagógica. Isa buscava ser “construtivista, mas sempre teve dificuldade” (ET, 2018, s/p). Formada em história, ela afirma que sua formação sempre foi voltada ao trabalho com o ensino médio e que esse fato contribui 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. Sobre isso, Isa afirma que “quem quer trabalhar no tradicional a escola não impõe nada não, cada um cuidando da sua vida” (ET, 2018, s/p).

Nesse sentido, Mel também relata que “a gente tem a liberdade na secretaria de não ter um método só” (ET, 2018, s/p). Método, nesse sentido, se refere à linha teórico-metodológica abordada. Isso deixa claro seu desconhecimento quanto às bases do currículo oficial do DF, que traz muito claramente uma orientação para os professores. Para ela, “essa liberdade é boa, mas também é ruim” (ET, 2018, s/p), devido ao grau de responsabilidade e autonomia que o professor deve ter ao encaminhar o seu trabalho pedagógico. E ainda afirma que “a gente tem essa liberdade, a secretaria não tem esse foco. A gente trabalha ainda na forma que quer” (ET, 2018, s/p). Quanto à ideia de se ter uma orientação quanto aos pressupostos teórico-metodológicos, Mel declara que, “sem tirar nossa liberdade, que a secretaria poderia pensar mais nisso, focar no método. A gente sabe que não é um só, mas focar no caminho” (ET, 2018, s/p). A ideia de liberdade para Mel é recorrente em sua narrativa. Essa ideia de liberdade está ligada à autonomia do professor em sala de aula que, pela necessidade de efetivar a aprendizagem do aluno, se vale de diferentes estratégias e metodologias, assim como assume diferentes posturas. Para Mel, a liberdade do professor ao conduzir a sua prática docente é fundamental. Essa ideia se sustenta na realidade da sala de aula, que é

complexa e multifacetada, exigindo do professor diferentes estratégias e posturas, podendo inclusive se apoiar em várias opções teórico-metodológicas e didático-pedagógicas.

Apesar do pouco domínio dos professores e de toda a equipe pedagógica quanto à pedagogia histórico-crítica, é possível encontrar algumas aproximações dessa concepção no trabalho pedagógico da EC-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, pois ela é uma pedagogia que se ocupa especificamente da escola.

Para Saviani (2013), a educação escolar é a referência para as demais modalidades de educação. Assim, a pedagogia histórico-crítica se ocupa especificamente da educação escolar e da defesa de sua especificidade:

A pedagogia histórico-crítica entende que a tendência a secundarizar a escola traduz o caráter contraditório que atravessa a educação, a partir da contradição da própria sociedade. Na medida em que estamos ainda numa sociedade de classes com interesses opostos e que a instrução generalizada da população contraria os interesses da estratificação de classes, ocorre essa tentativa de desvalorização da escola, cujo objetivo é reduzir o seu impacto em relação às exigências de transformação da própria sociedade. (SAVIANI, 2013, p. 84)

Segundo Saviani (2013), a escola constitui uma expressão da sociedade na qual está inserida e é uma resposta a determinado momento histórico. Porém, atualmente, a escola passa por um período de críticas intensas e controversas, de secundarização e hipertrofia, que reflete, ao mesmo tempo, o desmerecimento de seu papel e a exigência de sua ampliação. Nesse processo, o conhecimento passa a ser acessório. 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. Nesse sentido, existe uma tentativa de secundarizar a escola a partir dessa premissa, já que não é de interesse da classe dominante que o saber deixe de ser propriedade privada.

O papel da escola consiste então 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).

Um dos pontos fundamentais do PPP da EC-16 é a expressão da função social da escola, apontando para “[...] 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 da formação dos sujeitos” (EC-16, p. 9).

Para Saviani (2013), é extremamente importante ter a clareza de que a escola cumpre uma função social e que, portanto, deve ter foco nas atividades que são essenciais a essa função. Dessa forma, a organização curricular e o planejamento das práticas pedagógicas devem ser feitos de forma intencional para garantir que o sentido da escola não se perca.

O foco na função essencial da escola nem sempre é fácil de ser mantido, especialmente quando essa educação é realizada em comunidades pobres. Segundo a própria equipe, “muitas vezes a gente perde o nosso foco, porque a gente se deixa influenciar, o que não é difícil, pela vida que o aluno tem lá fora”. Em razão disso, a tarefa de ensinar fica comprometida, pois, na afirmação de Nice, “é difícil ensinar um aluno que traz consigo tantas necessidades, porque a gente se apega a essas necessidades”. Para a professora, esse ensinar “é você se desprender do indivíduo a quem você vai ensinar uma coisa, porque se você tiver uma opinião formada a respeito daquele aluno, é impossível você ensinar a ele” (ET, 2018, s/p).

Diante disso, a equipe da EC-16 toma como ponto de partida para o planejamento do trabalho pedagógico o seguinte questionamento: “Pedagogicamente o que eu posso fazer por ele? Com todas essas limitações o que eu posso oferecer pra ele? É isso que a gente tem que começar a pensar” (OBSERVAÇÕES, 2018, s/p). Com esse questionamento, a equipe pedagógica buscou retomar a função social da escola para reafirmá-la.

A partir dessas questões, pode-se então construir o currículo da escola. 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, assume-se o risco de tornar acessórias as atividades que de fato constituem-se como a razão de ser da escola.

Uma das formas de manter o foco no papel da escola é ter claros os objetivos que devem ser alcançados. Segundo a equipe da EC-16, “as nossas metas são a nossa prioridade. Então quando a gente elabora a meta a gente tem que pensar o que é mais importante, o que ele não pode terminar o ano sem dominar” (OBSERVAÇÕES, 2018, s/p). Essa meta para a escola está no sentido de conteúdo e de habilidades, que cada série deve alcançar ao final do ano (metas de aprendizagem).

Em muitos momentos na escola, percebi que a discussão desse currículo, ora limitado demais, ora extenso demais, é retomada. Na fala da professora Nice, ela afirma que “a gente tem um documento que 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” (ET, 2018, s/p). A preocupação estava em garantir a aprendizagem de todos os conteúdos do currículo oficial do DF.

Ainda nessa perspectiva, a professora Bia ressalta que o currículo oficial “é um documento feito pela SEEDF e, quando a gente define esses momentos para sentar por anos e planejar, não é pra planejar ‘esse conteúdo não precisa’, todo conteúdo que está lá no currículo ele tem que ser dado” (ET, 2018, s/p). Reconhece também o conhecimento de todos os conteúdos como direito de aprendizagem, “é extenso, às vezes você não domina ou é constrangedor, mas você tem que ter uma estratégia. O currículo tem que ser trabalhado, o aluno tem o direito de receber” (ET, 2018, s/p). Em consonância com a professora Bia, Luíza aponta a importância do direito de aprendizagem a cada conteúdo, porém questiona que o “currículo é muito extenso, ele tem o direito de ver aquele conteúdo, mas nós não vamos massacrar ele naquele conteúdo que a gente sabe que nos anos finais e lá no ensino médio eles vão ver” (ET, 2018, s/p).

Em contrapartida, muitos professores consideram que esse currículo da EC-16 tem se distanciado do seu objetivo principal, tornando-se um obstáculo ao saber

sistematizado. Esse entendimento deve-se, em sua maioria, ao excesso de atividades programadas pela equipe pedagógica. Analisando a ausência do trabalho psicomotor das crianças menores, a equipe observa que “o ano passado teve muito evento na escola e tumultuou, a intenção era trazer toda quinta-feira (projeto psicomotricidade), só que teve muita coisa ano passado e aí se perdeu” (OBSERVAÇÕES, 2018, s/p).

Em outro momento, em fase de avaliação das atividades realizadas na escola, a mesma opinião foi relatada, “em relação à semana da água, eu achei muito legal as apresentações, mas ficou bem apertado pra gente em relação ao tempo, deu uma atrapalhada na minha rotina e é muito conteúdo pra vencer e acaba que a gente fica meio atrapalhado no cronograma” (OBSERVAÇÕES, 2018, s/p).

Nesse sentido, Saviani (2013) afirma que as escolas devem estar atentas aos currículos extremamente abrangentes, 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. Dessa forma, o tempo destinado ao processo de ensino-aprendizagem do saber sistematizado pode ser prejudicado, descaracterizando a escola e o currículo. 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).

Além da preocupação com o excesso de atividades, o grande número de estudantes sem pré-requisito para o ano cursado também preocupa e promove muitas reflexões quanto ao pouco tempo para alcançar a 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” (ET, 2018, s/p). Segundo o relato da professora, esse inchaço do currículo na escola tem prejudicado esse olhar mais atento a esses estudantes em sala, “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” (ET, 2018, s/p). Vale lembrar que a EC-16 se localiza em uma região de periferia, que recebe muitos estudantes de famílias advindas de outros estados com grande rotatividade de matrículas, e isso ocasiona uma diferença no nível de apropriação dos conteúdos.

Essa é uma preocupação que está presente com maior força entre os professores dos quartos e quintos anos por terem uma carga de conteúdos maior para trabalhar. Porém, essa preocupação não se restringe somente a esse grupo. O envolvimento coletivo com as questões do trabalho pedagógico é observado em muitos relatos. Sobre isso, a professora Mel, apesar de ser professora da alfabetização, toma essa questão como algo que deve ser repensado, “tá tendo um questionamento do quarto e do quinto ano, eles ficam assustados com os conteúdos que a gente precisa vencer do currículo, mas por outro lado, por exemplo, se a gente não trabalhar o lado cultural, fica muito maçante pro aluno” (ET, 2018, s/p). Ela percebe que existe uma preocupação dos professores, que não é a sua, mas que pode impactar na aprendizagem. Segundo ela, apesar de “necessário o desenvolvimento do aluno nessa parte cultural e também o envolvimento com a família na escola” (ET, 2018, s/p), a enorme quantidade de atividades também tem prejudicado a organização do trabalho pedagógico, “parece que vai atropelar”. Para ela, uma das opções para esse dilema seria “de repente a gente olhar no tempo entre uma atividade e outra” e refletir um pouco mais, “a quantidade não está atrapalhando a qualidade?” (ET, 2018, s/p).

Retomo aqui que a qualidade na educação para a EC-16 (2018, p. 8) se traduz em “formar cidadãos históricos e sociais capazes de agir politicamente no meio em que vivem”, e, para Saviani (2013), a aprendizagem do saber sistematizado visa à transformação social, resistindo à tendência para a facilitação e aligeiramento da educação.

Apesar de não observado um estudo sistematizado sobre as bases teóricas que devem fundamentar o planejamento do trabalho pedagógico na escola, as discussões intensas sobre o que deve compor o currículo da escola e a importância da apropriação do saber sistematizado são ações que colaboram para um trabalho pedagógico condizente com os pressupostos da pedagogia histórico-crítica. Isentar-se das reflexões sobre o currículo que se quer praticar é também se isentar do compromisso político da escola.

A apropriação desse saber sistematizado é questão central na pedagogia histórico-crítica. Muitos críticos afirmam que a defesa à apropriação do saber sistematizado configura uma concepção própria da pedagogia tradicional. Saviani (2013) defende que, diferentemente da ideia de transmissão de conhecimento da pedagogia tradicional, a visão histórico-crítica acredita na assimilação do saber

como ato de liberdade para uma etapa posterior do conhecimento, de criação, de modo que o conhecimento sistematizado seja uma nova forma de apropriação do saber popular. A assimilação do saber sistematizado propicia liberdade ao educando, liberando sua capacidade criativa. Dessa forma, ao contrário de muitas objeções feitas a esse tópico, a pedagogia histórico-crítica não desprestigia a cultura popular, mas defende sua apropriação por meio de um saber sistematizado, valorizando e afirmando o papel da escola e propiciando a construção de novos saberes a partir daquilo que já foi apropriado pelo estudante.

Para a EC-16, esse saber sistematizado também leva o estudante a concorrer com outros estudantes do modo menos desigual possível. Para a equipe, é injusto que um aluno da rede pública não tenha garantida a aprendizagem, “a gente tem que seguir o currículo e também a gente tem que ter consciência do nosso papel na formação dos nossos cidadãos e que a gente lida com vidas. Então procurem o máximo seguir esse conteúdo” (OBSERVAÇÕES, 2018, s/p).

É interessante também comentar que a apropriação da consciência crítica na pedagogia histórico-crítica acontece na medida em que a elaboração do saber é possibilitada, ou seja, a consciência crítica passa pelo domínio do saber elaborado. Portanto, com base nos pressupostos da pedagogia histórico-crítica, não é possível uma educação crítica que não garanta o domínio do saber sistematizado.

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 deva ser construído somente a partir dos conteúdos, mas que esse currículo não deve prescindir da aprendizagem desses conteúdos e, portanto, todas as atividades planejadas não devem perder de vista o objetivo central da educação escolar, a partir da concepção que estrutura o trabalho pedagógico da escola.

Na perspectiva histórico-crítica, a questão da pedagogia é como o saber elaborado será transformado em saber escolar, de forma que seja assimilado pelos estudantes e lhes seja útil. O conhecimento em si não é o que interessa à pedagogia, mas o conhecimento é um meio pelo qual o estudante vai progredir e alcançar seus objetivos.

Daí surge o problema da transformação do saber elaborado em saber escolar. Essa transformação é o processo por meio do qual se selecionam, do conjunto do saber sistematizado, os elementos relevantes para o crescimento intelectual dos alunos e organizam-se esses elementos numa

forma, numa sequência tal que possibilite a sua assimilação. Assim, a questão central da pedagogia é o problema das formas, dos processos, dos métodos; certamente, não considerados em si mesmos, pois as formas só fazem sentido quando viabilizam o domínio de determinados conteúdos. (SAVIANI, 2013, p. 65)

A problemática a ser superada pela pedagogia então é: “como torná-lo assimilável pelas novas gerações, ou seja, por aqueles que participam de algum modo de sua produção enquanto agentes sociais, mas participam num estágio determinado, estágio este que é decorrente de toda uma trajetória histórica?” (SAVIANI, 2013, p. 66).

Nesse sentido, a equipe da EC-16 esclarece que “o pedagogo ocupa-se do estudo sistemático das práticas educativas, é próprio do pedagogo investigar a prática educativa que se realiza na sociedade” (OBSERVAÇÕES, 2018, s/p) e que, portanto, o pedagogo está presente na escola para auxiliar o professor no processo de ensino-aprendizagem, buscando investigar as causas da aprendizagem insatisfatória e buscando meios para que ela possa se efetivar.

Ainda nessa perspectiva, a equipe também esclarece, dentro de uma concepção crítica, que “a função do professor na escola é ensinar, nenhum outro profissional pode dar aula, na educação básica é o professor que dá aula” (OBSERVAÇÕES, 2018, s/p). 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, mas 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” (OBSERVAÇÕES, 2018, s/p), e, retomando a função do pedagogo, ele “está aqui pra ajudar para que o domínio do conhecimento científico e sistematizado chegue ao aluno através do professor” (OBSERVAÇÕES, 2018, s/p).

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 e não só da classe dominante, indo em direção oposta aos interesses da sociedade capitalista. A importância da escola está pautada também aí, pois é

justamente o espaço que permite o acesso ao saber elaborado como fonte de transformação social. É importante destacar que a pedagogia histórico-crítica pressupõe a socialização de um saber elaborado, produzido historicamente, como premissa para a produção de novos saberes, pois só se pode transformar algo ou modificá-lo a partir da sua apropriação. Mas não um saber acabado, considerando que o saber é historicamente construído e está sendo constantemente produzido socialmente.

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. Destacam-se aqui as importantes reflexões feitas por Saviani sobre a competência técnica dos professores, pautadas no trabalho de Guiomar Namó de Mello, *Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político*. Segundo a autora, competência técnica é:

Em primeiro lugar, o domínio adequado do saber escolar a ser transmitido, juntamente com a habilidade de organizar e transmitir esse saber de modo a garantir que ele seja efetivamente apropriado pelo aluno. Em segundo lugar, uma visão relativamente integrada e articulada dos aspectos relevantes mais imediatos de sua própria prática, ou seja, um entendimento das múltiplas relações entre os vários aspectos da escola, desde a organização dos períodos de aula, passando por critérios de matrícula e agrupamentos de classe, até o currículo e os métodos de ensino. Em terceiro lugar, uma compreensão das relações entre o preparo técnico que recebeu, a organização da escola e os resultados de sua ação. Em quarto lugar, uma compreensão mais ampla das relações entre a escola e a sociedade, que passaria necessariamente pela questão de suas condições de trabalho e remuneração. (MELLO, 1982 apud SAVIANI 2013, p. 24)

Sobre esse ponto, Saviani (2013) reafirma o caráter não tecnicista do termo, deixando claro que se trata de compreender o domínio teórico e prático dos princípios e conhecimentos que regem a educação escolar e não da apreensão mecânica e rotineira de determinadas tarefas.

Outro aspecto muito relevante é o caráter político da competência técnica. Segundo os autores, a competência tem caráter fundamentalmente político e é nesse sentido que a incompetência técnica dos professores é produzida. O interesse do capital passa justamente pela não preparação adequada dos estudantes, que seria uma forma de superação das contradições sociais, e dessa forma, pela não

formação dos professores para uma educação de qualidade, que seja efetivamente transformadora.

A competência técnica torna-se um ponto forte do compromisso político da escola, não sendo somente ela que o determina, mas sendo perpassada obrigatoriamente por ela. A competência técnica é instrumento político e só tem razão de ser no compromisso político. Para Saviani (2013), não é possível assumir o compromisso político de uma educação transformadora sem sermos competentes na nossa prática educativa:

Sua ausência não apenas neutraliza o compromisso político, mas também o converte no seu contrário, já que dessa forma caímos na armadilha da estratégia acionada pela classe dominante que, quando não consegue resistir às pressões das camadas populares pelo acesso à escola, ao mesmo tempo em que admite tal acesso, esvazia seu conteúdo, sonhando os conhecimentos também (embora não somente) pela mediação da incompetência dos professores. (SAVIANI, 2013, p. 32)

Nesse sentido, a carência na formação dos professores que impacta na sua competência técnica, currículos inadequados à realidade dos alunos, programas que fogem à realidade da comunidade e a falta de organização política da escola reafirmam uma escola que atende aos interesses dominantes. Não se trata de culpabilizar os professores pelas mazelas da educação, mas de esclarecer que os efeitos da formação são também causa da perpetuação de uma educação excludente na qual os professores também se tornam vítimas.

A preocupação com a formação continuada dos professores é uma forte ligação aos pressupostos da pedagogia histórico-crítica e é abordada em diferentes pontos do PPP da EC-16 como facilitadora para as reflexões acerca da prática pedagógica. Uma das afirmações da EC-16 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 PPP, expresso no documento, é uma formação continuada em serviço e, portanto, pode ser considerado 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” (OBSERVAÇÕES, 2018, s/p). Esse compromisso com a educação para a equipe

está atrelado ao olhar para o fazer docente, “o encontro transforma vidas, então que a gente tenha esse compromisso de pensar na prática mesmo, o que eu estou fazendo com a minha prática que está me permitindo que aquela criança que venha vai ter uma formação de qualidade” (OBSERVAÇÕES, 2018, s/p).

A importância da formação continuada na escola e as tentativas da gestão em possibilitá-la é reconhecida por todos. Ana declara que “no início desse ano a escola montou como um todo, um grupo de estudo na quarta-feira, mas infelizmente o negócio acabou, 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.

Na análise do quadro acerca do planejamento das coletivas da escola (Quadro 4), observa-se a preocupação com a formação continuada, não reduzida somente ao planejamento das atividades pedagógicas, mas ao domínio teórico e às reflexões da prática educativa. O objetivo da inclusão das coletivas de estudo era desenvolver uma rotina de flexibilidade da prática docente, ou seja, possibilitar a práxis. Em contrapartida, o que pode ser observado é que as atividades de planejamento das atividades rotineiras da escola sufocaram a proposta da equipe de construir a coordenação pedagógica coletiva em todas as suas possibilidades. Outro fator que enfraquece o movimento de formação continuada dentro da escola é a divisão entre aqueles que reconhecem a formação como importante para a prática docente e aqueles que se sentem desmotivados a buscar novos conhecimentos. Para Luiz, o planejamento coletivo seria melhor se houvesse “mais interesse individual” (ET, 2018, s/p). A professora Isa afirma que “existe uma grande resistência do coletivo em fazer algo novo” (ET, 2018, s/p), dificuldade apresentada especialmente em relação aos professores mais antigos na profissão. A falta de interesse também pode ser observada na fala de Isa a respeito da falta de conhecimento da pedagogia histórico-crítica e de outras pedagogias. Seu desconhecimento é “porque eu não tenho conhecimento científico, nunca li, e também nunca me interessei, porque eu não tenho muita paciência pra ler leitura científica, eu gosto mais da leitura de entretenimento” (ET, 2018, s/p).

Essa falta de conhecimento por parte dos professores impacta também suas escolhas em sala de aula, levando muitas vezes a rechaçar novas ideias e se apoiar em pedagogias tradicionais, como afirma Ana: “às vezes as pessoas falam assim, eu sou contra o método fônico, às vezes a pessoa é contra porque ouviu alguém falar,

mas não porque vivenciou, então assim eu sinto nos colegas de trabalho falta de leitura, falta de conhecimento” (ET, 2018, s/p).

Ana considera essencial a formação continuada para a profissão docente. Em 38 anos de educação, ela fez cursos que abordavam todos os métodos de alfabetização disseminados na SEEDF. Os cursos são “sempre pra trabalhar em sala de aula, a gente acha que sempre tem que estar estudando, modificando, então sou aquela pessoa que nunca para” (ET, 2018, s/p). Para Bia, a formação continuada também é essencial, “eu sinto a necessidade da formação continuada, eu sinto a necessidade de estudar, de ler, de me aprofundar no que as pessoas estão falando sobre determinado assunto, eu sinto muito essa necessidade” (ET, 2018, s/p).

Apesar das dificuldades relatadas, a proposta de formação continuada que está sendo implementada na escola é positiva. Como afirma Veiga (2018), o caminho é o coletivo, a participação, o redimensionamento e aceitação da coordenação pedagógica no sentido de produzir estímulos para fomentar a prática de estudo nas escolas. A realidade do professor muda constantemente e esse conhecimento necessário à prática docente é conquistado a partir “dos grupos de estudos, com as formações continuadas, que é muito importante, envolvendo o currículo” (ET, 2018, s/p). Bia sustenta que “a gente se concentra tanto na prática, mas a teoria, ela tem que caminhar junto com a prática, a formação continuada me traz isso” (ET, 2018, s/p).

Uma das dificuldades para a materialização da pedagogia histórico-crítica vem ao encontro a esse entendimento. Os problemas enfrentados hoje na educação influem diretamente na concepção da relação teoria e prática dessa proposta de educação. Para Saviani (2013, p. 120), a práxis é “uma prática fundamentada teoricamente”. A pedagogia histórico-crítica tem na prática o fundamento, critério de verdade e finalidade da teoria. Dessa forma, existe uma sobreposição da prática sobre a teoria. Quanto mais consistente e qualitativa for a prática, mais desenvolvida é a teoria que a embasa. Da mesma forma, quanto mais desenvolvida a teoria utilizada, maior será a capacidade de transformação sobre a prática. É nesse sentido que a pedagogia histórico-crítica encontra entraves para sua materialidade. Ora, para que haja o desenvolvimento da teoria, há que se obter um domínio sobre a prática e, se não há condições favoráveis de desenvolvimento da prática, a viabilidade de suas proposições fica comprometida.

Segundo Saviani (2013), um dos entraves para que essa práxis se desenvolva é 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 EC-16 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” (OBSERVAÇÕES, 2018, s/p).

Além disso, a tentativa de implantação de uma proposta educacional sem considerar o aspecto organizacional das escolas torna a proposta inviável. A organização dos espaços de forma a contemplar a teoria pretendida é peça chave para a efetivação da proposta. E, por fim, o último problema elucidado por Saviani se refere à descontinuidade das políticas educacionais. Considerando que a continuidade é essencial para que haja o aprendizado irreversível, essa prática impacta de forma direta o desenvolvimento das propostas educacionais.

Diante da implantação da BNCC, os principais entraves à concretização de propostas pedagógicas se tornam ainda mais relevantes de serem discutidos. Pensando na contribuição de uma base curricular à educação brasileira, compreende-se que:

[...] é importante considerar, como eixo fundamental de uma proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, a garantia dos princípios constitucionais de liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber, bem como o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas. (AGUIAR, 2018, p. 19)

A garantia do acesso e a permanência do estudante nas escolas devem estar articuladas com as condições de participação e aprendizagem, visando diminuir as assimetrias regionais e sociais. Nessa direção, Aguiar (2018) também afirma que:

[...] é fundamental assegurar o financiamento adequado da Educação Básica face a uma distribuição mais justa de recursos para a garantia da materialização do direito à educação e as metas e estratégias do PNE, o que inclui, entre outros, a universalização da Educação Básica obrigatória, educação em tempo integral, a instituição do Sistema Nacional de Educação (SNE), a valorização dos profissionais da educação, a instituição

de Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica que contemple concepção de avaliação diagnóstica e formativa. (AGUIAR, 2018, p. 19)

É importante reconhecer que a materialidade da pedagogia histórico-crítica envolve problemáticas que superam a organização do trabalho pedagógico na escola. A partir dessa realidade, as afirmações da equipe da EC-16, que estão também em consonância com as ideias de Veiga (2013), ganham força. 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 art. 13 do PNE (2014-2024) estipula um prazo de dois anos a partir da sua publicação para que o poder público institua o SNE 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 muito complexas. Para isso, a formação docente é indispensável, não só para o domínio das técnicas didático-pedagógicas, mas também para as reflexões quanto ao desafio político e social proposta por essa concepção de educação.

4.4 A ação pedagógica na perspectiva histórico-crítica

Saviani não acredita no “poder redentor da educação”. Cada instituição deve cumprir seu papel. A educação não deve assumir para si responsabilidades que não são próprias da educação. Nesse sentido, o papel das teorias críticas é buscar desenvolver uma educação de qualidade nas condições atuais, pois a escola é afetada por todos os problemas sociais, porém, não tem o poder de resolvê-los.

A proposta da pedagogia histórico-crítica não se desvia da articulação com os interesses populares. Seu maior objetivo é a valorização da escola, por meio do empenho em que ela cumpra seu papel na produção e assimilação do saber sistematizado. Para isso, está interessada em métodos de ensino que reúnam diferentes aspectos de métodos tradicionais e críticos e contribuam para o domínio teórico do conteúdo e para o pensamento crítico.

Para Saviani (2013), o processo educativo é a passagem da desigualdade à igualdade. Nesse sentido, é extremamente importante levar em consideração essa afirmação, pois, na pedagogia histórico-crítica, a ação pedagógica só se preenche de sentido se carrega em si a possibilidade de atingirmos a igualdade em termos sociais no ponto de chegada do processo de aprendizagem, ou seja, a prática

pedagógica tem sentido se, ao final do processo, se reduzem as desigualdades instauradas no seio da sociedade capitalista. E isso se justifica a partir da ideia de que a educação não se coloca como meio de igualdade pelo simples ato de inserção do indivíduo na escola, e sim pelo processo pedagógico que medeia seu desenvolvimento e, conseqüentemente, uma postura diferente diante dos modos de produção. Nessa perspectiva, o conhecimento é um processo teórico-prático, pois só atinge sua finalidade quando possibilita a compreensão e transformação social.

Conforme descrito por Saviani (2012), o processo de ensino-aprendizagem é uma construção conjunta de educador e educando. Os métodos devem estimular as atividades e a iniciativa dos alunos sem abrir mão da iniciativa do professor e favorecer o diálogo dos estudantes entre si e com o professor, valorizando também o diálogo com a cultura acumulada historicamente. Deve levar em consideração os interesses dos estudantes, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico que se dá nas relações sociais e que devem caminhar junto com a sistematização lógica dos conhecimentos. Professor e estudantes são coautores do processo de ensino-aprendizagem.

Em seu PPP, a EC-16 sustenta essa ideia ao afirmar que, a partir das ideias de Vygotsky, a escola busca “a valorização dessas interações no planejamento do trabalho pedagógico” (EC-16, 2018, p. 13). Essa referência às concepções postuladas por Vygotsky não pode ser descartada também como uma referência importante para a pedagogia histórico-crítica, devido à grande aproximação dessa pedagogia com as bases da psicologia histórico-cultural. Essa relação também foi feita pela professora Ana ao relatar um pouco do seu trabalho em sala de aula, afirmando que “trabalho muito o sociointeracionismo e trabalho VIGOTISKI, que eu amo”. Outra referência à psicologia histórico-cultural é o trabalho da equipe especializada de apoio à aprendizagem, que fundamenta suas ações nas Orientações Pedagógicas para o Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem, que tem como um dos pilares teóricos a perspectiva histórico-cultural.

Os conteúdos devem ser trabalhados de forma contextualizada nas diferentes áreas do conhecimento, possibilitando a compreensão dos estudantes sobre a construção histórica de cada conteúdo e as relações sociais contidas neles. Os conteúdos seriam:

[...] uma expressão complexa da vida material, intelectual, espiritual dos homens de um determinado período da história. Os conhecimentos científicos necessitam, hoje, ser reconstruídos em suas plurideterminações, dentro das condições de produção da vida humana, respondendo, quer de forma retórica, quer de forma prática, aos novos desafios propostos. (GASPARIN, 2012, p. 3)

A unidade e a interdisciplinaridade devem ser buscadas no sentido de possibilitar a apreensão crítica da realidade em suas variadas dimensões. Essa forma de trabalhar os conteúdos permite compreender os conhecimentos em suas múltiplas faces, conferindo sentido pleno à medida que se insere no todo maior.

A interdisciplinaridade também é uma orientação do *Currículo em Movimento da Educação Básica* do DF, que propõe, dentro da concepção crítica, os princípios do currículo integrado. Segundo a EC-16 (2018, p. 11), “desenvolver a interdisciplinaridade” é um dos objetivos do trabalho pedagógico da escola e, de fato, está muito presente nas narrativas dos professores. Porém, nem sempre afirmando a interdisciplinaridade como uma realidade na escola.

Segundo Isa, existe uma grande resistência dos professores em fazer algo novo, dificuldade apresentada especialmente em relação aos professores mais antigos na profissão, “existe a resistência de fazer tudo interdisciplinar, de usar os temas transversais, de fazer as coisas, então assim, é complicado, é bem complicado” (ET, 2018, s/p). Ao mesmo tempo que ela denuncia essa situação, afirma que existe sim um esforço em realizar o trabalho planejado coletivamente, “existe a tentativa de alguns professores, principalmente os mais novos” (ET, 2018, s/p).

Em relação a isso, a professora Luíza reforça que existe “uma dificuldade em mesclar os conteúdos, o português é pra trazer a matemática, as ciências, a história, tudo no mesmo texto e as pessoas não têm essa visão porque nós fomos alfabetizados com conteúdos compartimentados” (ET, 2018, s/p).

Na observação da professora Mel, talvez essa “falta nossa de habilidade de interdisciplinar” (ET, 2018, s/p) possa também estar atrapalhando nesse planejar o trabalho pedagógico dentro da escola. Ao buscar cumprir com os conteúdos de forma compartimentada, não se privilegia “aquilo que a gente tem que fazer de forma mais coletiva, as partes culturais da escola” (ET, 2018, s/p) e não se otimiza o tempo. Mel afirma que “essa parte interdisciplinar a gente peca muito” (ET, 2018,

s/p) e que a supervisora “estava nos dando uma dica de interdisciplinar porque é um questionamento” (ET, 2018, s/p).

Essa dificuldade também é observada no relato do professor Luiz quando descreve um pouco sobre as atividades que compõem o currículo da escola. Para ele, “agora na festa da família, foi colocado e seguido muitas coisas. É claro que não cognitivamente porque não faz parte da matéria, é algo extra, mas interfere sim na realidade da escola” (ET, 2018, s/p). Por que as atividades da festa da família estão desvinculadas dos conteúdos? O professor não encontrou meios de relacionar o evento aos conteúdos da sala de aula, o que pode estar relacionado à sua dificuldade de trabalhar os conhecimentos de forma interdisciplinar.

Pelos relatos, a interdisciplinaridade ainda é um desafio aos professores, mas é um tema também que está fora da organização do planejamento do trabalho pedagógico da escola (Quadro 3; Quadro 4) e, mais uma vez, reforça a ideia de que, apesar dos momentos avaliativos realizados pela equipe pedagógica, um olhar mais atento às reais dificuldades da prática docente deve ser propiciado.

Diante de algumas características já estabelecidas na pedagogia histórico-crítica, Saviani (2012) propõe alguns passos para dar vida à proposta em sala de aula. Seu ponto de partida como método de ensino é a prática social. O fazer pedagógico é organizado a partir da leitura da realidade social. O que propõe essa pedagogia é que se parta da prática social inicial como um todo para o desenvolvimento teórico dessa realidade, retornando novamente à prática social final, num processo dialético. Segundo Scalcon (2002), “é evidente que, quando se faz referências a questões metodológicas, fala-se em método e, quando se faz referência a questões pedagógico-metodológicas, fala-se em método de ensino” (p. 122). Nesse sentido, o método na pedagogia histórico-crítica se refere à estratégia metodológica do ensino na perspectiva histórico-crítica. Para isso, o referencial epistemológico é a teoria dialética do conhecimento e a teoria histórico-cultural, tomando como base o método dialético prática-teoria-prática. De forma breve, o método utilizado na pedagogia histórico-crítica é traduzido em cinco passos orientados a partir do materialismo histórico-dialético (SAVIANI, 2012; GASPARIN, 2012).

O ponto de partida é a prática social, ou seja, o saber que os estudantes já possuem sobre determinado conteúdo, a expressão da vida concreta e particular deles. Nesse sentido, “a escola precisa pensar a aprendizagem para além dos

muros da escola, valorizando a experiência de vida e os conceitos trazidos pelos alunos” (EC-16, 2018, p. 12). Nessa fase, do ponto de vista pedagógico, há uma diferença essencial de compreensão da realidade entre professor e estudantes. Em princípio, o professor tem uma compreensão que Saviani denomina de “síntese precária”, tendo uma visão da realidade mais clara, porém ainda sem conhecimento dos níveis de compreensão dos estudantes acerca do tema proposto e das situações que podem surgir no processo. Os estudantes, por sua vez, possuem uma visão “sincrética” da realidade, caótica. É importante essa diferença de compreensão da realidade, pois, conforme a concepção histórico-crítica e histórico-cultural, o desenvolvimento e aprendizagem necessitam de uma prática mediadora para possibilitar um nível mais elevado de desenvolvimento (nível potencial de desenvolvimento).

Após esse momento, identificam-se os principais problemas dessa prática social escolhida, questiona-se essa realidade posta, detectam-se as questões que precisam ser resolvidas e, conseqüentemente, que conhecimento é necessário para resolvê-los. Desse movimento decorre o questionamento, a análise crítica e avaliação dos fatos na busca de soluções práticas. A esse passo Saviani chamou de problematização.

Em seguida, há a transmissão dos conhecimentos sistematizados aos estudantes. Saviani assim explica que, como esses conhecimentos são produzidos socialmente e historicamente, a sua apropriação depende da transmissão direta ou indireta por parte do professor. Esse passo tem por objetivo maior a assimilação dos conhecimentos e incorporação à realidade do estudante, de forma que eles venham a transformá-los em instrumento de construção pessoal e profissional. Esse passo denomina-se instrumentalização, ou seja, dar as ferramentas culturais necessárias à luta social.

O quarto passo é a catarse. Nesse passo, o estudante é capaz de realizar uma síntese do teórico e do prático e expressar sua maneira de ver o conteúdo e a prática social. O estudante passa então do sincretismo à síntese. Nesse sentido é que Saviani considera que a atividade pedagógica possibilita a superação da desigualdade no ponto de partida e para uma situação de igualdade no ponto de chegada, pois o processo de catarse supõe “uma heterogeneidade real e uma homogeneidade possível” (SAVIANI, 2012, p. 72).

Por fim, todo esse processo exige uma ação real do estudante perante a realidade. Esse processo de compreensão e conhecimento necessita se concretizar enquanto prática transformadora da sociedade. Esse passo não se faz somente em ações predominantemente materiais, como exemplifica Gasparin (2012), plantando uma árvore ou fechando uma torneira. É adquirir também uma nova ação mental, capaz de uma compreensão mais ampla e crítica da realidade, com capacidade de entendimento e julgamento dos fatos e ideias. Quando o estudante adquire essa compreensão, a partir da mediação da prática pedagógica, retorna à prática social, porém com salto qualitativo. Nesse sentido, é importante “criar situações em que o educando perceba a necessidade de usar o conhecimento adquirido no processo escolar” (EC-16, 2018, p. 11), um dos objetivos da escola.

A busca de metodologias que contribuam para a concepção de uma educação transformadora é incentivada pela escola, afirmando-se que “[...] é necessário que o professor busque metodologias que proporcionem a construção do conhecimento. Ele precisa de metodologias que venham a contribuir para uma educação transformadora” (EC-16, 2018, p. 10). Observa-se que há um entendimento no PPP da escola sobre a pedagogia histórico-crítica, porém, dentre as narrativas dos participantes, tanto orais quanto escritas, não foi observado um conhecimento sistematizado da proposta didático-pedagógica da pedagogia histórico-crítica. Porém, observam-se algumas aproximações dessa proposta na prática docente. Uma das professoras, por exemplo, fez questão de compartilhar sua experiência com relação ao tema saneamento básico. Segundo ela, “até fiz um projeto lá em casa, que a água que sai da máquina enche o tambor de 200L e aí eu ligo um jato de água nele e lavo tudo” (ET, 2018, s/p). Para ela, o envolvimento com a realidade do aluno é essencial, “o ano passado o que surtiu efeito na minha sala foram os pais também fazendo reaproveitamento da água, e é bom que a gente ajuda os pais também” (ET, 2018, s/p) e principalmente fazer com que os estudantes compreendam qual é a realidade social em que ele está inserido, “e a gente tem que falar com eles mesmo, porque acaba a água primeiro aqui na periferia e não acaba lá no Lago Sul?” (ET, 2018, s/p).

Outras questões também surgiram. Uma das professoras comentou, ao abordar o dia do índio, que “a questão indígena faz parte dos temas transversais, mas temos que desmitificar essa questão do índio, quem é o índio hoje, das suas lutas, e parar de falar como ser folclórico”.

Observo que esse espaço da troca de experiências é essencial para esse repensar a prática docente. Retomo a importância de propiciar esses espaços e tempos, que na SEEDF se faz especialmente a partir da coordenação pedagógica coletiva, para uma possível discussão sobre essa concepção de educação. A EC-16 também reafirma esse espaço como “um local onde podemos repensar o nosso papel nesse processo de construção da identidade do aluno e do papel da escola enquanto função social” (EC-16, 2018, p. 8). E reitera que as coordenações pedagógicas coletivas precisam ser “organizadas para atender não só a demanda administrativa e organizacional da escola, mas, especialmente, para ser um espaço de formação e troca de ideias entre os pares” (EC-16, 2018, p. 8). E tem se constituído como um espaço da troca de ideias. Para Bia, não há como “ver a prática docente sem ter esse espaço da coordenação, é um momento que você ouve uma ideia do outro colega que você se encontra com ele e você faz as trocas”. E ainda para Ana “é o primeiro lugar onde eu busco a troca de ideias com meus colegas porque é mais imediato” (ET, 2018, s/p).

É notória a tentativa da escola em aproximar sua prática pedagógica de uma concepção crítica de educação. Com relação à pedagogia histórico-crítica, alguns pontos puderam ser identificados, como a preocupação da escola em tornar o espaço da coordenação pedagógica coletiva um espaço de formação continuada, as discussões realizadas a respeito da real função da escola e do professor e a importância da aprendizagem para o estudante, os questionamentos quanto ao currículo e à interdisciplinaridade, a tentativa de aproximação dos conteúdos à realidade social dos estudantes verificada nas narrativas de professores, a utilização de uma referência em psicologia que está em consonância com a pedagogia histórico-crítica. O fato de que, nesse movimento de planejamento e organização do trabalho pedagógico e nas discussões levantadas, ainda se observem muitos conceitos a serem desconstruídos e questões a serem consideradas, assim como um olhar mais cuidadoso às bases do trabalho pedagógico, especialmente o *Currículo em Movimento da Educação Básica* do DF e o PPP da escola, não anula a realidade de que a escola está caminhando para uma prática educativa mais consciente e transformadora, especialmente porque busca conduzir esse processo de forma coletiva e participativa.

5 O PRODUTO EDUCACIONAL: UMA CONTRIBUIÇÃO PARA O TRABALHO PEDAGÓGICO E A FORMAÇÃO DOCENTE

O produto educacional é uma singularidade do mestrado profissional e está diretamente relacionado à importância da pesquisa aplicada na formação docente. Ele é um meio de associar a formação docente à pesquisa através de uma prática reflexiva sobre a realidade vivida. O princípio que rege os programas de mestrados profissionais é o de indissociabilidade entre a formação docente, a pesquisa desenvolvida nele e o contexto de atuação do pesquisador (FREIRE et al., 2016).

Considerando que esse instrumento é produzido sob a perspectiva de uma dada realidade, é importante destacar que os produtos educacionais são facilitadores da prática docente e da aprendizagem, não sendo capazes de resolver os inúmeros problemas enfrentados no processo de ensino.

Além disso, ao desenvolver o próprio produto educacional, destinado a atender uma demanda específica, o profissional deve partir de uma ação reflexiva diante do instrumento utilizado, entendendo que, dessa forma, tanto a produção quanto a reflexão sobre sua aplicabilidade podem servir de inspiração para outros profissionais em situações semelhantes.

Entendendo a construção do produto educacional como um instrumento capaz de auxiliar no planejamento do trabalho pedagógico e na formação docente, a pesquisa intitulada “Dos pressupostos ao planejamento e organização do trabalho pedagógico: um documentário da narrativa da Escola Classe 16”, realizada no programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Goiás – campus Anápolis, sob a orientação da Profa. Dra. Daniella de Souza Bezerra, resultou em dois produtos educacionais: um videodocumentário e um guia pedagógico.

A pesquisa buscou, através da análise dos documentos que orientam a educação no DF, da análise da teoria elencada e da análise das narrativas dos atores envolvidos no processo de reestruturação do PPP, investigar como a pedagogia histórico-crítica, base teórico-metodológica do Currículo em movimento da Educação Básica do DF, se apresenta no trabalho pedagógico da EC-16 e contribui para a constituição (em formação) da identidade político-pedagógica da escola. Diante disso, os produtos educacionais construídos têm por principal

finalidade subsidiar o planejamento e organização do trabalho pedagógico das escolas, especialmente da EC-16.

5.1 O videodocumentário

O primeiro produto educacional construído foi o videodocumentário. Esse material “se caracteriza por apresentar determinado acontecimento ou fato, mostrando a realidade de maneira mais ampla” (ZANDONADE; FAGUNDES, 2003, p. 3). Ele propicia o diálogo entre as diferentes experiências, segundo a percepção dos envolvidos, além de apresentar novas visões de mundo e fatos da realidade que poderiam estar ocultos. No que se refere especificamente à educação, o documentário pode se tornar uma poderosa ferramenta educacional, tanto na aquisição de conhecimento quanto na fomentação da consciência crítica, sendo capaz de motivar a compreensão da realidade, modificando ideias preconcebidas pela comunidade e possibilitando a mudança de atitudes culturais predeterminadas (ZANDONADE; FAGUNDES, 2003).

Dessa forma, o videodocumentário produzido aborda algumas características do trabalho pedagógico da escola, como ele é desenvolvido e sob quais princípios ele se sustenta. A coleta do material utilizado para a construção do videodocumentário foi realizada entre o primeiro semestre do ano de 2018 e o primeiro semestre do ano de 2019 e contou com registros de áudio, vídeo e fotográfico, todos coletados na escola pesquisada, com autorização prévia realizada pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Contou também com narrativas escritas coletadas no PPP da escola. Todos os participantes são profissionais da educação que trabalham na escola pesquisada em diversas funções. O vídeo tem onze minutos e está composto pelas seguintes narrativas, identificadas como indicado.

A função social da escola:

Quando eu fui convidado a compor e conduzir a equipe gestora da escola Classe 16, nós pensamos em trabalhar cuidando das pessoas, cuidando dos alunos. E, nesse sentido, nós, conversando com a equipe da escola, com os profissionais de educação, nós chegamos à conclusão que nós temos que fazer com que nossos alunos sintam encantamento, encantamento pela escola e se sintam pertencentes a essa escola, só assim nós vamos conseguir formar um cidadão, um indivíduo com relações

humanas ideais, buscando ser críticos e lutar por seus direitos, sabendo que tem seus deveres a cumprir. (VIDEODOCUMENTÁRIO, 2018, s/p)

Entendemos que a função social dessa Instituição de Ensino parte do empenho em garantir uma educação de qualidade, formando cidadãos históricos e sociais capazes de agir politicamente no meio em que vivem. (EC-16, 2018, p. 8)

A importância do conhecimento para a transformação social:

A escola prepara a criança tanto pra lidar com a realidade quanto também com o meio que ela vive, o meio social. Então a criança tem que estar preparada tanto pra lidar com o conhecimento pedagógico quanto a parte da vivência do social, na integração social, com toda sociedade. Nós estamos transformando pessoas, agregando conhecimento e, a partir da hora que você educa uma criança, que você transforma, que você passa conhecimento, que você aprende com essa criança, você também vai levar esse conhecimento pra casa, pra família e lá a criança vai poder disseminar esse conhecimento, 'mamãe você não pode dar água sem filtrar para o meu irmãozinho porque ele pode pegar uma doença'. Você vai trabalhar dentro do contexto da escola as coisas reais em casa e isso também leva conhecimento para a família e a família também acaba adquirindo conhecimento. Então a escola tem um fator muito importante, ela transforma a criança e ajuda também a transformar a sociedade. (VIDEODOCUMENTÁRIO, 2018, s/p)

A escola deve tratar o acesso ao conhecimento como um meio de transformação dos sujeitos, os tornando sujeitos políticos, capazes de intervir em sua realidade. (EC-16, 2018, p. 9)

O papel da equipe pedagógica da escola:

A equipe pedagógica é uma facilitadora. Nós temos que ser facilitadores do trabalho do professor, é para isso que nós estamos aqui. A escola é de todos nós, é do professor, é do aluno, é nossa. Na maior parte do tempo, nós não atuamos diretamente com o aluno, a gente atua nesse indireto. Então esse indireto é facilitar o trabalho do professor para que ele alcance o aluno, pra que ele chegue no aluno, organizando espaço, organizando formação pra facilitar esse trabalho acontecer. (VIDEODOCUMENTÁRIO, 2018, s/p)

A função do professor na escola:

Qual é a função do professor na escola? É ensinar. Quem é que dá aula? É o professor. Nenhum outro profissional pode dar aula, o médico não pode dar aula, embora ele dê aula na faculdade, mas na educação básica é o professor que dá aula. Embora queiram colocar atribuições pra gente como aplicar medicação, fazer teste de acuidade visual, cuidar, a função do professor é ensinar. Então, o quê que pedagogicamente a gente pode fazer por nossos alunos? A gente se sensibiliza com todas as questões sociais, mas existem instâncias que devem ser acionadas e uma das funções do pedagogo também é acionar essas instâncias. A escola acolhe, se

sensibiliza, mas tem funções que se a gente assumir pra escola desvia nosso foco que é ensinar. E a gente faz tudo, cuida do menino, cuida da família, e no final do ano o aluno não aprendeu, então nosso trabalho perdeu foco. Então o trabalho da escola é ensinar e o do professor também e o objetivo do aluno vir pra escola é aprender. Então a gente não pode desviar o nosso foco.

O espaço da coordenação coletiva:

Eu não consigo ver a prática da sede sem ter esse espaço da coordenação. Fora as trocas, é o momento que você está ali e você ouve a ideia do seu colega que você se encontra com ele, você ouve a angústia dele, ele ouve a sua angústia, você fala das trocas, na minha sala está dando certo isso, na minha não está. Então pra mim é essencial. O espaço da coordenação, quando não tem dificuldade muito o trabalho. É feito, mas dificulta. Provavelmente, eu não consigo ver que ele seja feito com a mesma qualidade. (VIDEODOCUMENTÁRIO, 2018, s/p)

A troca de experiências:

Assim, a gente preza muito pela troca de experiências porque o momento de planejamento nada mais é do que você organizar essas experiências pedagógicas para um certo projeto, para um certo momento. Então, a proposta de fazer uma coletiva pra organizar qualquer atividade pedagógica é justamente essa troca de experiência de ideias, se chegar a um consenso sobre a melhor forma de se trabalhar o que proposto. (VIDEODOCUMENTÁRIO, 2018, s/p)

O trabalho coletivo:

Quando tem essa interação do professor, é muito fácil o gestor levar porque ele joga o PPP, mostra, põe e a gente abraça. Quando a gente faz as conclusões que são as festas que vai culminar aquele bimestre, elas são perfeitas porque o grupo está inserido, porque o grupo está trabalhando junto. (VIDEODOCUMENTÁRIO, 2018, s/p)

A ideia de gestão democrática passa pela importância de se assegurar a participação efetiva de todos os segmentos da comunidade escolar na construção dos projetos pedagógicos e administrativos da escola, inclusive dos alunos. Isso faz com que as ações coletivas da escola sejam fortalecidas e o apoio da comunidade escolar seja efetivo. (EC-16, 2018, p. 9)

A organização do trabalho pedagógico:

Aqui na nossa escola nós procuramos sempre, na medida do possível, fazer coordenação coletiva toda quarta-feira e aí nós montamos um cronograma de atividades para essas quartas-feiras envolvendo a parte de planejamento, a parte de formação continuada, e a parte de confecções de materiais e aperfeiçoamento do trabalho docente. Então a gente procura

mesclar nas coordenações pedagógicas isso daí.
(VIDEODOCUMENTÁRIO, 2018, s/p)

As coordenações coletivas são organizadas para atender não só a demanda administrativa e organizacional da escola, mas, especialmente, para ser um espaço de formação e troca de ideias entre os pares. (EC-16, 2018, p. 8)

A formação continuada:

A formação continuada é maravilhosa. Os cursos, não é falando, os cursos que nós temos, que a Secretaria oferece como formação continuada, a vivência que nós temos na escola, a equipe, a gestão escolar também participando, dando orientação e mostrando como lidar com questões do dia a dia contribui e aumenta mais ainda o conhecimento do professor e ele aprende mais, ele tem mais conhecimento pra lidar com as diversas situações do dia a dia. Então, às vezes a gente tem uma situação e não está sabendo como lidar, então vem aquela equipe que tem um certo conhecimento e ela passa pra você e a partir dali você vai ter como lidar com certas situações. (VIDEODOCUMENTÁRIO, 2018, s/p)

Entendemos também 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. Além disso, o espaço da coordenação coletiva é um local onde podemos repensar o nosso papel nesse processo de construção da identidade do aluno e do papel da escola enquanto função social. (EC-16, 2018, p. 8)

A falta do financiamento público:

Hoje um dos maiores dificultadores é investimento financeiro, é lógico que se a família, os pais, os alunos não participarem, não se envolverem na educação da nossa escola a gente não consegue avançar, mas o financeiro pesa muito. Por quê? Porque com o financeiro você vai fazer tanta interferência na estrutura da escola quanto administrativas e as interferências pedagógicas na escola. A escola trabalha com o planejamento bimestral, semestral, anual e, se o investimento não chegar até a escola no tempo adequado e correto, a escola não consegue fazer as interferências tanto administrativas quanto pedagógicas. (VIDEODOCUMENTÁRIO, 2018, s/p)

O reconhecimento do trabalho:

Eu percebo assim que o envolvimento dos professores em fazer as coisas em participar como comunidade, ver que a comunidade participa e que a comunidade já elegeu a escola como a melhor de setor. Tanto que nós temos uma fila enorme de alunos que querem vir pra 16, e fazer questão de vir pra 16. Não querem saber se a sala está lotada, e não tem nem mais espaço, entende. Por quê? Porque dentro da comunidade, a gente faz pra comunidade, o que a gente faz pelos alunos junto com os professores com todo acompanhamento de dar atenção para o aluno, para o pai, e eles veem

que a gente está preocupado, então assim todo mundo já conhece a 16 na estância, modéstia à parte, como a melhor escola da estância. (VIDEODOCUMENTÁRIO, 2018, s/p)

A expectativa é que, a partir das narrativas contidas nesse material, seja possível fomentar reflexões acerca do planejamento e organização do trabalho pedagógico da escola, assim como buscar aproximações da prática pedagógica à pedagogia histórico-crítica. Nesse sentido, o material construído pode servir, tanto de subsídio para o planejamento da prática pedagógica, sendo utilizado também na reestruturação do PPP, quanto para a formação continuada de professores, que segundo Arroyo (2013) deve ser realizada a partir da reflexão da sua própria prática, se tornando um instrumento valioso na construção da identidade docente.

5.2 O guia pedagógico

O segundo produto educacional produzido a partir da pesquisa supracitada foi o 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, 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 DF 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 no DF, 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 uso do professor em 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 e 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 as cinco etapas 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 a EC-16, e contribua para a formação profissional dos professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desse trabalho foi investigar como a pedagogia histórico-crítica, base teórico-metodológica do *Currículo em Movimento da Educação Básica* do DF, se apresenta no trabalho pedagógico da EC-16 e contribui para a constituição (em formação) de sua identidade político-pedagógica. A investigação proposta nesse estudo se realizou a partir da estruturação do trabalho pedagógico da escola pesquisada para se chegar ao objeto de estudo. Essa escolha se deu com base na constatação de que, apesar de a SEEDF orientar o trabalho pedagógico segundo os pressupostos da pedagogia histórico-crítica por meio de seu currículo oficial e de o PPP da EC-16 afirmar que a escola trabalha segundo seus pressupostos, esse estudo demonstrou que a EC-16 ainda não conceitua e utiliza de forma sistematizada a pedagogia histórico-crítica enquanto proposta didático-pedagógica.

Para isso, foi necessário partir do estudo de dois documentos essenciais para a estruturação do trabalho pedagógico das escolas do DF, o *Currículo em Movimento da Educação Básica* do DF e o PPP da EC-16. Esses documentos foram essenciais porque, segundo a Lei nº 9.394/96, as DCNEB, o *Currículo em Movimento da Educação Básica* do DF e a *Orientação Pedagógica: projeto político-pedagógico e coordenação pedagógica*, o currículo é o principal instrumento que orienta o trabalho pedagógico das escolas e só é possível sua estruturação a partir de um movimento de participação coletiva e autônoma da escola, traduzido por meio do seu PPP. Além disso, eles apresentam as concepções de educação que devem permear o trabalho pedagógico e afirmam a pedagogia histórico-crítica como base teórico-metodológica das escolas da SEEDF.

O movimento de reestruturação do PPP da escola, realizado durante as coordenações pedagógicas coletivas, foi o principal espaço-tempo escolhido para a coleta de dados utilizados nessa pesquisa porque ele é destinado à estruturação do trabalho pedagógico que será realizado durante todo o ano letivo, tendo como referência o currículo oficial do DF. Portanto, é nos movimentos realizados especialmente nesse espaço que se busca verificar as principais discussões teórico-metodológicas propiciadas pela escola.

Diante dessa primeira realidade, as narrativas dos atores que participaram desse movimento na escola foram associadas à minha percepção e ao apoio teórico na tentativa de aproximar as concepções relatadas à presença da concepção

histórico-crítica no trabalho pedagógico da escola. Considerando que a pedagogia histórico-crítica nasceu com uma intencionalidade política muito bem definida e fundamentada dentro das teorias críticas de educação e se ocupa especificamente da educação escolar, as concepções acerca de currículo e PPP, assim como outras percepções a respeito da educação escolar, foram essenciais para essa constatação.

Com relação às ideias de currículo da EC-16, pude perceber que os sentidos de currículo presentes entre as narrativas e materializados nas práticas docentes diárias são restritos quando comparados aos sentidos trazidos pelo currículo oficial do DF, fundamentados nas teorias críticas e pós-críticas de educação. Esse se restringe ao conjunto de conteúdos que devem ser oferecidos aos estudantes.

Apesar de o conceito de currículo da EC-16 estar atrelado às concepções tradicionais, algumas discussões observadas na escola se apresentam de forma divergente, questionando esse conceito. Uma dessas discussões se refere aos impactos que as diversas atividades realizadas na escola têm na aprendizagem dos estudantes. Apesar de essas atividades não serem compreendidas como integrantes do currículo real que se constrói dentro da escola, a partir do planejamento e da discussão do trabalho pedagógico, elas são entendidas como tendo uma função primordial na aprendizagem real dos estudantes, ou seja, a discussão do que deve ser o currículo da escola está presente, mesmo que de forma indireta, tornando-se um importante espaço de contradição para possíveis reflexões sobre as concepções de currículo presentes no currículo oficial do DF.

Nesse sentido, o PPP das escolas se torna um documento importante para que esses questionamentos sejam debatidos. A principal ideia da discussão desse documento é construir, a partir do currículo, a escola que se deseja e a educação que se quer praticar. Segundo o PPP da EC-16, essas discussões são realizadas a partir de bases de uma concepção crítica, ele sustenta que o trabalho pedagógico da escola está fundamentado nos pilares da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural. Mas, na análise das narrativas dos atores envolvidos no processo de reestruturação desse documento, pude constatar que o domínio das bases em que se estrutura o PPP está em processo. Ele não é conhecido por toda a comunidade escolar, sendo que somente parte do que o compõe é revisitado pela comunidade escolar, ou seja, os projetos desenvolvidos durante o ano letivo. Isso

limita o fortalecimento de uma educação crítica e impossibilita ainda mais o conhecimento das bases teórico-metodológicas em que ele fundamenta.

Além disso, esse documento não foi reestruturado por toda a comunidade escolar, sendo que somente a equipe pedagógica e professores realizaram esses debates. Não foi possível observar o envolvimento de todos os segmentos escolares nessa construção, mas existe um entendimento de que esse processo é contínuo e inacabado, sendo a qualquer momento retomado e discutido por mais segmentos escolares. Outro fator importante é a ausência de alguns dos problemas reais da escola nas pautas de discussão do PPP e que não fizeram parte do planejamento do trabalho pedagógico. Não fomentar as discussões sobre os reais problemas da escola, os problemas que impactam a profissionalidade e a identidade do professor, distancia o projeto da escola de uma concepção crítica.

Quanto à pedagogia histórico-crítica, ela é pouco conhecida pela equipe. O PPP da EC-16 inclusive descreve brevemente o que é a pedagogia histórico-crítica, mas, ao serem perguntados sobre ela, pude constatar o pouco domínio, inclusive da própria equipe pedagógica. Apesar desse fato, a partir dos relatos sobre o trabalho pedagógico da escola, foi possível verificar algumas aproximações aos pressupostos da pedagogia histórico-crítica. Uma delas é a grande preocupação da escola em tornar o espaço da coordenação pedagógica coletiva um espaço de formação continuada, reconhecendo como essenciais os estudos e reflexões sobre o fazer docente, pois não há como construir uma educação de qualidade sem o desenvolvimento da competência técnica dos professores, ou seja, de sua constante formação na práxis.

Outro ponto são as discussões realizadas a respeito da função social da escola e do seu resgate, levantando questões acerca da produção e assimilação do saber sistematizado e a garantia da aprendizagem de todos. O papel do professor nesse movimento é ensinar e buscar meios para que essa aprendizagem possa se efetivar. Inobstante essas definições não estarem fundamentadas em um debate político-pedagógico dentro da escola, elas se coadunam com os pressupostos da pedagogia histórico-crítica.

Os questionamentos quanto ao currículo e à interdisciplinaridade e a tentativa de aproximação dos conteúdos à realidade social dos estudantes verificada nos relatos sobre a prática docente em sala de aula também trouxeram reflexões

importantes para a compreensão de currículo para além de conjunto de conteúdos fragmentados. Segundo as narrativas da EC-16, existe uma preocupação com a interdisciplinaridade dos conteúdos e disciplinas. A superação dessa dificuldade pode ser uma contribuição importante para a abordagem dos conteúdos que, de acordo com os professores da EC-16, são muitos extensos, mas necessários. Quanto a isso, a contradição entre ensinar para a superação da realidade social dos estudantes e para obtenção dos índices das avaliações externas ainda se apresenta nas narrativas. A escola tem consciência de seu compromisso quanto à aprendizagem dos estudantes, mas ainda sofre as pressões externas à escola quanto ao objetivo dessa aprendizagem.

Além disso, a utilização da psicologia histórico-cultural como orientação para o trabalho das equipes de atendimento educacional especializado e do serviço especializado de apoio à aprendizagem da SEEDF contribui para a aproximação dos pressupostos da pedagogia histórico-crítica na prática pedagógica. Essa concepção traz uma base teórica para explicar como se desenvolve a aprendizagem fundamentada no materialismo histórico-dialético e está em consonância com a pedagogia histórico-crítica.

Da mesma forma que Saviani (2013) afirma que a consciência crítica parte da apropriação do saber sistematizado, para o professor que pratica a concepção crítica é fundamental que ele tenha domínio não só da prática, mas da práxis. 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. Através desse estudo, constatou-se que a equipe pedagógica da escola se empenha em fomentar essas reflexões, mas tem encontrado alguns obstáculos. Esse fato se deve à crescente falta de motivação dos professores em buscar a práxis. A atual situação da educação é um dos principais motivos para esse desinteresse. A desvalorização da educação e de seus profissionais impacta diretamente esse movimento pela busca de uma concepção crítica. Afinal, quem conduz os processos curriculares são os profissionais da educação. Não há força suficiente para as mudanças necessárias sem estes coletivos.

As novas políticas educacionais têm distanciado ainda mais a realidade da pedagogia histórico-crítica da escola. A diminuição do financiamento público, a

desvalorização do magistério, as novas normativas educacionais deixam cada dia mais longe a possibilidade de buscar uma educação crítica e transformadora para o DF. Em contrapartida, a reafirmação da SEEDF de suas bases teórico-metodológicas (DISTRITO FEDERAL, 2018) é um importante indicador para que essa concepção possa ser cada dia mais disseminada. Em sua nova revisão para a implementação da BNCC, a SEEDF reafirmou a permanência de suas concepções curriculares. Essas concepções são consideradas um avanço para a educação do DF por considerar a formação humana em suas várias dimensões, oportunizando uma formação para além da empregabilidade e propiciando reflexões sobre a sociedade atual.

Apesar disso, não se quer dizer que, ao se ter um currículo que se propõe crítico, a educação naturalmente passe a ser crítica, especialmente no cenário educacional atual. Mas, certamente, esse é um bom começo para que se reflita verdadeiramente sobre que educação se quer praticar. Como lembra Arroyo (2013), o currículo é um espaço em constante disputa e a educação escolar também tem se constituído dessa forma. O desmonte da escola pública é um projeto que vem sendo realizado para a manutenção da sociedade vigente. Ter um currículo que questiona esses interesses com uma base pedagógica que reafirma esse caráter político é um grande desafio.

Com relação a isso, o trabalho pedagógico necessário a uma educação que responda às necessidades da sociedade atual não está ligado ao cumprimento passivo de políticas educacionais, mas ao direito de aprendizagem dos estudantes e autonomia das escolas em desenvolver essa aprendizagem com o intuito de instrumentalizar cidadãos para que possam agir sobre sua realidade e movimentar as estruturas da sociedade atual. A autonomia da escola também não está relacionada a definir o que ensinar e como ensinar de forma desvinculada de suas orientações básicas para o ensino, mas garantir a aprendizagem daquilo que é necessário aprender, definindo a partir dessas orientações a melhor forma de fazê-lo. Portanto, a educação escolar deve ser intencional, e a preocupação da concepção histórico-crítica em garantir o domínio da cultura letrada perpassa por entender que a sociedade é controlada por quem domina esses conhecimentos.

Compreendo que vivemos num momento delicado da educação, em que, mais que a preocupação em avanços, está a preocupação com os retrocessos. A

pedagogia histórico-crítica, nessa realidade, pode ser um importante instrumento de luta. Ela surgiu como defesa da escola pública e parte também do princípio de que, em uma sociedade de classes, a educação é sempre política e querer que ela seja neutra é colocá-la a serviço dos interesses dominantes. Assim, é mais que urgente realizar debates profícuos quanto à defesa de uma educação pública dentro da concepção crítica de forma coletiva e participativa, pois uma resistência individual não tem força para se contrapor às atuais políticas públicas.

Nesse sentido, com base nesse estudo, ao dialogar com os sujeitos da EC-16, foi possível constatar o empenho da escola em construir uma educação de qualidade apesar das dificuldades enfrentadas. Para isso, se fundamentam em uma teoria sólida e buscam o fortalecimento do trabalho pedagógico na coletividade e participação. A escola é considerada uma escola nova, que passou por muitas mudanças na gestão e que se depara constantemente com problemas de diversas ordens. Entretanto, seu trabalho é reconhecido e admirado por toda a comunidade escolar e considerada uma das melhores escolas da região em que se localiza.

O estudo demonstrou a necessidade de uma investigação contínua a respeito de como essa concepção crítica de educação está sendo abordada nas escolas, especialmente com as mudanças que têm ocorrido na educação. O objeto de estudo também requer mais estudos e pesquisas por ser uma base teórica importante para o trabalho pedagógico no DF e ainda pouco abordado entre os professores. Para esse fim, é importante um contínuo empenho numa formação docente efetiva.

Como forma de contribuir com o trabalho da escola pesquisada, essa pesquisa apresentou como proposta de produto educacional um guia pedagógico que busca auxiliar a equipe pedagógica da EC-16 na abordagem da pedagogia histórico-crítica no planejamento e organização do trabalho pedagógico e contribuir para as reflexões sobre a educação que se quer praticar.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, M. A. S. Relato da resistência à instituição da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação mediante pedido de vistas e declarações de votos. In: AGUIAR, M. A.; DOURADO, L. F. (Org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018. Disponível em <http://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>. Acesso em: 30 set. 2019.
- APPLE, M. A. política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. **Currículo e cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2009.
- ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2013.
- BERNSTEIN, B. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, código e controle**. Petrópolis: Vozes, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Executiva. Secretaria de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília: MEC, SE, SEB, CNE, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos de Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562p.
- BRASIL. **Lei n. 5.692/71, de 11 de agosto de 1971**. Diário Oficial da União, Brasília, 12 ago. 1971.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 14. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2017.
- 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.
- BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal de Nível Superior. **Orientações para Aplicação para Proposta de Cursos Novos - 2016**. Disponível em https://capes.gov.br/images/documentos/Criterios_apcn_2016/Criterios_APCN_Ensi no.pdf. Acesso em: 27 abr. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Parecer nº 4.833, de 3 de dezembro de 1975**. Dispõe sobre núcleo comum e organização curricular em nível de 1º grau. In: Documenta nº 181, Rio de Janeiro, dez. 1975.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. **Planejando a próxima década**: conhecendo as vinte metas do Plano Nacional de Educação. Brasília: MEC, SASE, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental I. **Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003)**. Brasília: MEC, 1993.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, 2015.

BRUNER. J. **Atos de significação**. Trad. Sandra Cota. Porto Alegre: Artes Médica, 2002.

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.

CUNHA, R. C. A pesquisa narrativa: uma estratégia investigativa sobre o ser professor. **Revista Linguagens, Educação e Sociedade**, nº 21. UFPI, 2009.

DELORY-MOMBERGER, C. **Biografia e educação**: figuras do indivíduo-projeto. Natal: EDUFRN. São Paulo: Paulus, 2008.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Planejamento, Orçamento e Gestão. **As crianças e adolescentes do DF**: um retrato a partir da PDAD 2015. Brasília-DF, 2017.

DISTRITO FEDERAL. **Competências da SEEDF**. 2018. Disponível em <http://www.se.df.gov.br/competencias-seedf/>. Acesso em: 05 ago. 2018.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Currículo em Movimento**: Ensino Fundamental, Anos Iniciais – Anos Finais. 2. ed. Brasília-DF, 2018.

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

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Educação do Distrito Federal. **Lei nº 4.751, de 07 de fevereiro de 2012**. Dispõe sobre o Sistema de Ensino e a Gestão Democrática do Sistema de Ensino Público do Distrito Federal. Brasília, 2012.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Orientação Pedagógica**: projeto político-pedagógico e coordenação pedagógica nas Escolas. Brasília-DF, 2014b.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Plano Distrital de Educação 2015-2024**. Brasília, 2015a.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Portaria nº 27, de 18 de fevereiro de 2016**. Dispõe sobre os critérios referentes à atuação dos servidores integrantes da Carreira Magistério Público do Distrito Federal nas unidades escolares da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal e unidades parceiras à organização dos atendimentos ofertados.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Portaria nº 29, de fevereiro de 2006**. Dispõe sobre normas para coordenação pedagógica na Rede Pública de Ensino e dá outras providências.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal**. 6. ed. Brasília, 2015b. 67p.

ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS (ET). Transcrição das entrevistas semiestruturadas realizada com oito profissionais da educação da escola pesquisada, de forma presencial. As entrevistas foram gravadas em áudio e realizadas no mês de agosto do ano de 2018. Brasília, 2018.

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

FARIAS, I. M. S. et al. **Didática e docência: aprendendo a profissão**. 3. ed. Coleção Formar. Brasília: Liber Livro, 2011.

FERREIRA, L. S. Trabalho pedagógico. In: OLIVEIRA, Dalila de Andrade et al. **Dicionário trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte, Faculdade de Educação, UFMG, 2010. Disponível em <http://gestrado.net.br/pdf/223.pdf>. Acesso em: 30 set. 2019.

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

FREIRE, G. G. et al. O mestrado profissional em ensino e os produtos educacionais: a pesquisa na formação docente. **Revista Porto das Letras**, v. 2, nº 1. Estudos Linguísticos, 2016.

FREITAS, L. C. de. Qualidade negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública. **Revista Educação e Sociedade**, v. 26, n. 92, p. 911-933, 2005. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302005000300010>. Acesso em: 30 set. 2019.

FUENTES, R. C.; FERREIRA, L. S. Trabalho pedagógico: dimensões e possibilidades de práxis pedagógica. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 35, n. 3, p. 722-737, jul/set 2017. Disponível em <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2017v35n3p722>. Acesso em: 30 set. 2019.

GADOTTI, M. **Dimensão política do projeto pedagógico da escola**. Belo Horizonte, 2016. Disponível em <http://portal.iadebrasil.com.br/pos/biblioteca/alfabetizacao-letramento/modulol/pdf/22%20Projeto%20Pol%C3%ADtico%20Gadotti.pdf>. Acesso em: 30 set. 2019.

GAMBOA, S. S. **Pesquisa em educação: métodos e metodologias**. 2. ed. Chapecó: Argos, 2012.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 5. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

GOLDANI, A. M. As famílias no Brasil contemporâneo e o mito da desestruturação. **Cadernos PAGU**, n. 1 p. 67-110. Campinas: IFCH/UNICAMP, 1993.

GOLDANI, A. M. Famílias e gêneros: uma proposta para avaliar (des)igualdades. In: **Anais do XII Encontro Nacional de Estudos Populacionais**, v. 1, 20p. Belo Horizonte: ABEP, 2000. Disponível em <http://www.abep.org.br/publicacoes/index.php/anais/article/view/982/94>. Acesso em: 27 abr. 2019.

LUDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, L. **As relações de poder no currículo**. In: Aula Pública da Faculdade de Educação. Universidade de Brasília. Brasília-DF. Acesso em: 30 abr. 2018.

MÉZSAROS, I. **Educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2015.

MOURA, D. Educação Básica e Educação Profissional e Tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Holos**, ano 23, v. 2, 2007.

OBSERVAÇÕES. Transcrição das reuniões coletivas da escola pesquisada durante as coordenações pedagógicas coletivas realizadas no primeiro semestre do ano de 2018. As reuniões foram registradas através anotações de campo e de gravações de áudio.

PIMENTA, S. G. Professor: formação, identidade e trabalho docente. In: PIMENTA, S.G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, S.G; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. 5. ed. Coleção Docência em Formação. São Paulo: Cortez, 2011.

RAMOS, M. **Concepção do Ensino Médio Integrado**. 2008. Disponível em <https://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio-integrado-marise-ramos1.pdf>. Acesso em: 30 set. 2019.

REGO, T. C. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

RESENDE, L. M. G. Paradigma – relações de poder – projeto político-pedagógico: dimensões indissociáveis do fazer educativo. In: VEIGA, I. P. A. **Projeto Político-Pedagógico da escola**: uma construção possível. 7. ed., Campinas, SP: Ed. Papyrus, 2013.

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

SANTIAGO, A. R. F. Projeto político-pedagógico da escola: desafio à organização dos educadores. In: VEIGA, I. P. A. (Org.) **Projeto Político-Pedagógico da escola**: uma construção possível. 7. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2013.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 42. ed. 2012.

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

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, jan/abr. 2007.

SCALCON, S. **À procura da unidade psicopedagógica**: articulando a psicologia histórico-cultural com a pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

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

SOUZA, R. F. et.al. Guias curriculares: materiais de orientação docente ou de controle do Estado? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 80, n. 195. Inep: 1999.

VEIGA, I. P. A. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, I. P. A. **Projeto Político-Pedagógico da escola**: uma construção possível. 7. ed., Campinas, SP: Ed. Papyrus, 2013.

VEIGA. **Projeto político-pedagógico e Coordenação Pedagógica**. In: Semana Pedagógica do Sindicato dos Professores do Distrito Federal (Sinpro-DF). Sede do Sinpro-DF. Brasília-DF. Em: 20 fev. 2018.

VIDEODOCUMENTÁRIO. Produto educacional resultante da pesquisa intitulada *Dos pressupostos ao planejamento e organização do trabalho pedagógico: um documentário da narrativa da Escola Classe 16 da Planaltina-DF*. Foram utilizados registros de áudio, vídeo e fotográfico realizados na Escola Classe 16 de Planaltina-DF com os profissionais da escola. Brasília, 2018.

ZANDONADE, V.; FAGUNDES, M. C. J. O vídeo-documentário como instrumento de mobilização social. **Revista de Recensões de Comunicação e Cultura**. Biblioteca Online de Ciências da Comunicação, 2003. Disponível em <http://bocc.ubi.pt/pag/zandonade-vanessa-video-documentario.pdf>. Acesso em: 30 set. 2019.

ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás - Campus Anápolis
Av. Pedro Ludovico, s/n, Residencial Reny Cury. CEP: 75131-457 Anápolis-GO

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido -TCLE

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada “Dos pressupostos ao planejamento do trabalho pedagógico: um documentário da narrativa da Escola Classe 16 de Planaltina-DF”. Meu nome é Mônica Angélica Barbosa de Almeida, sou a pesquisadora responsável e minha área de atuação é Educação Profissional e Tecnológica. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra pertence à pesquisadora responsável. Esclareço que em caso de recusa na participação você não será penalizado(a) de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora responsável, via e-mail (mab.almeida@yahoo.com.br) e, inclusive, sob forma de ligação a cobrar, através do seguinte contato telefônico: (61) 99262-8381. Ao persistirem as dúvidas sobre os seus direitos como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o Comitê de Ética em Pesquisado Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás/IFG, pelo telefone(62) 3612-2200.A pesquisa em questão tem como objetivo geral investigar como os pressupostos da pedagogia histórico-crítica, presentes no currículo da SEEDF, concorrem para uma constituição (em formação) da identidade político-pedagógica da Escola Classe 16 de Planaltina-DF. Ela se justifica, entre outras razões, pelo reconhecimento da importância do projeto político-pedagógico na constituição da identidade política e pedagógica da escola e de seus atores e para a materialização do currículo, assim como, para as reflexões acerca do trabalho pedagógico da escola. Para tanto, será utilizado como metodologia a pesquisa narrativa, com o objetivo de analisar as narrativas escritas e orais dos atores da escola. Nesse processo, serão realizadas observações em visitas às reuniões coletivas de

planejamento e entrevista semiestruturada com participantes das reuniões, que serão gravadas por meio de áudio. Os resultados obtidos estarão descritos no trabalho final deste programa de mestrado. Na publicação dos resultados desta pesquisa, sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo. Serão omitidas todas as informações que permitam identificá-lo(a). As informações provenientes de sua participação na pesquisa ficarão sob a guarda da pesquisadora responsável pela pesquisa e só serão utilizadas com autorização prévia. Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa. Os benefícios da pesquisa serão de cunho social e para o desenvolvimento científico acerca das questões relacionadas à educação. Você não terá que se locomover do seu local de trabalho ou mesmo interromper suas atividades para participar da pesquisa. Também não há necessidade de exceder seu horário de trabalho. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento caso sinta que houve dano físico, moral, intelectual, cultural, ou de qualquer natureza ou caso haja possíveis desconfortos emocionais ou psicossociais como constrangimento, intimidação, angústia, insatisfação, irritação, mal-estar, etc. Sua recusa não acarretará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição. A pesquisadora se compromete a empregar ações para evitar e/ou reduzir efeitos e condições adversas que possam causar qualquer dano ao participante. Caso haja possíveis desconfortos decorrentes dos riscos da pesquisa, a pesquisadora tomará as devidas providências para garantir que os danos sejam sanados, assim como, garante a indenização pelo dano decorrente da pesquisa, nos termos da lei, pela própria pesquisadora. A pesquisa não prevê nenhuma despesa ao participante, porém, caso aconteça, você terá direito ao ressarcimento das despesas decorrentes de sua participação na pesquisa, que será realizado diretamente pela pesquisadora.



Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás - Campus Anápolis
Av. Pedro Ludovico, s/n, Residencial Reny Cury. CEP: 75131-457 Anápolis-GO

Consentimento da Participação na Pesquisa

Eu,....., inscrito(a) sob o RG/CPF....., abaixo-assinado, concordo em participar do estudo intitulado “Dos pressupostos a construção do projeto político-pedagógico: um documentário da narrativa de uma escola da SEEDF”. Informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pelo(a) pesquisador(a) responsável, Mônica Angélica Barbosa de Almeida, sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Brasília, de de

Assinatura por extenso do(a) participante

Assinatura por extenso da pesquisadora responsável

APÊNDICE A – PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO**Protocolo de Observação**

Evento observado:
Local:
Data:
Questões norteadoras: <ol style="list-style-type: none">1- Como acontece a reestruturação do PPP da escola;2- Como se dá o processo de planejamento das práticas pedagógicas da escola;3- Como a Pedagogia Histórico-Crítica se insere nesse movimento;4- Como os atores desse processo interagem e contribuem para essa construção;5- Como o currículo oficial, documento base da educação do Distrito Federal, se relaciona com o currículo real, praticado pelos professores.
Notas:

APÊNDICE B – PROTOCOLO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Protocolo de Entrevista Semiestruturada

Idade:	Sexo:
Formação:	
Função que ocupa na escola:	
Tempo de experiência na educação:	
Tempo de serviço na escola:	
Roteiro da entrevista: <ol style="list-style-type: none"> 1 O que você conhece a respeito dos pressupostos teóricos do <i>Currículo em Movimento</i>? 2 Como você e seus pares tem sido formados para implementar o Currículo do Distrito Federal? 3 Em qual/is base/s teórica e metodológica você sustenta sua prática pedagógica? Por quê? 4 Qual seu conhecimento sobre a pedagogia histórico-crítica? 5 Como você percebe o movimento de reformulação do projeto político-pedagógico dentro da escola? 6 Como você se identifica, enquanto profissional, com o projeto político-pedagógico da escola? 7 Na sua opinião, o que é essencial quando se trata do planejamento das práticas pedagógicas da escola? 8 Como você compreende o currículo e o PPP na sua prática pedagógica? Qual a importância desses instrumentos para sua constituição enquanto profissional? 	
Notas:	

APÊNDICE C – TRECHO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Participante da Pesquisa: Mel

P: pesquisadora

E: entrevistado

(...)

P- Sobre o currículo... O que você conhece a respeito dos pressupostos do currículo, das teorias e concepções do currículo?

E- Sim. Agora mesmo no PNAIC a gente tá conversando muito sobre isso, sobre a nova aprovação para ser nacional.

P- A BNCC?

E- Isso, a BNCC que a gente tem falado muito.

P- Eu participei um pouco desse processo enquanto estava na regional. Sobre a implementação do currículo aqui na escola, como você percebe essa implementação do currículo, como você percebe esse processo aqui na escola, como ele acontece?

E- A gente tem a liberdade na secretaria de não ter um método só. E essa liberdade ela é boa, mas também é ruim. Porque se o professor tiver responsabilidade e foco ele vai conseguir, mas se ele não tiver responsabilidade e foco ele não vai conseguir trabalhar em cima do currículo. Agora mesmo a Karol estava nos dando uma dica de interdisciplinar, porque é um questionamento. Porque o currículo tem que ser trabalhado e a gente tem que tá de olho nos direitos de aprendizagem do aluno, ele tem direito a aprender e nós temos o dever de mediar esse conhecimento, mas eu acho que a escola é bem organizada nesse sentido. Eu já passei por escolas que muitos chegavam e não sabiam direito o que trabalhar no primeiro, segundo, terceiro, quarto, quinto ano, aquela coisa meio vaga. Mas aqui não, desde o início do ano, você sabe o que tem que ser trabalhado, quais são as metas. Em todo bimestre a gente para aquele dia para trabalhar, pra gente conversar sobre o que foi feito no bimestre anterior e o que vai ser no bimestre que está entrando, quais os conteúdos que a gente vai trabalhar, claro que ali com o currículo na mão. Então a gente tem esse foco e tenta alcançar. Claro que acontece tantas coisas no meio do caminho que não vai, mas eu acho que a escola nesse sentido pedagógico está bem

encaminhada. Agora cabe a cada professor, porque o trabalho mesmo é mais dentro de sala de aula, da gente ter essas metas bem claras, o que o aluno precisa aprender ao final do segundo ano. Aqui já faz a divisão do que vai ser trabalhado todo bimestre. Agorinha mesmo foi feito, acho que tem uns 15 dias. Então eu acho que o currículo aqui na escola ele é observado pelo menos de forma geral para que cada um desenvolva na sua sala de aula.

P- Nesse processo todo, tem alguma base teórica ou metodológica que você costuma se basear pra poder planejar, pra poder colocar em prática o seu trabalho?

E- Como eu estou na alfabetização a gente vai muito em cima de Emília Ferreiro para os níveis de aprendizagem, a gente foca bastante nisso, ver o avanço do aluno. E abrindo mais para o Freire, as teorias dele de liberdade, planejamento, organização, eu gosto muito dele.

P- Você vê isso na escola? Você vê que a escola trabalha pautada em alguma teoria, ou em alguma base teórica, no coletivo?

E- Na alfabetização a gente fica muito em cima de Emília Ferreiro tanto que a gente já fez estudos esse ano sobre os índices de aprendizagem segundo as teorias dela. Agora no geral não. Igual eu te falei, a gente tem essa liberdade, a secretaria não tem esse foco. A gente trabalha ainda na forma que quer?

P- Fica mais em características mais soltas? Por exemplo, você falou que a Karol falou com vocês sobre a interdisciplinaridade.

E- Aham. Eu acho que, sem tirar nossa liberdade, que a secretaria poderia pensar mais nisso, focar no método. A gente sabe que não é um só mas focar no caminho. Mas não é muito claro isso na nossa cabeça não. Esse fim de semana almocei com uma colega da área da saúde e ela perguntou qual era o método que a gente usava. Eu achei interessante porque ela não é da nossa área. Ai eu falei pra ela o que eu estou te colocando. Porque ela vê nas escolas particulares, nas reuniões das escolas no início do ano, elas deixam bem claro qual é a linha que vai ser seguida. E eu passei para os pais, eu não gosto muito de passar, mas a direção pediu e eu passei, quais são os conteúdos e as metas do final do ano. Ai eu passei o geralzão, qual a meta, que saia alfabetizada, que saia conhecendo as 4 operações, que saia resolvendo as situações problemas. Então isso aqui é falado, a Karol é muito boa nesse sentido, agora mesmo ela está vendo a necessidade dos colegas, dos

eventos e tem que ter mesmo principalmente as meninas do quarto ano, elas estão pressionando, “olha não vai dar tempo disso e daquilo”. Então a gente ainda tem que entender que isso faz parte e é necessário, o aluno está aprendendo a todo momento. Mas essa parte interdisciplinar a gente peca muito. Eu estou quebrando um pouco, eu tenho cadernos de sala e um caderno pra casa, eu tenho um horário mas eu não sigo aquela coisa muito rígida, então é um caderno só. Ai eu acho que tem que mudar as questões do livro didático também. A gente ainda tem quatro ou cinco, poderia ser dois.

(...)

P- Você já ouviu falar sobre a pedagogia histórico-crítica?

E- Já.

P- O que você sabe sobre a pedagogia histórico-crítica?

E- Eu entendo que essa pedagogia é aquela que você desperta no aluno a criticidade mesmo. Por exemplo, no momento atual, o que a gente pode trazer pra nossa realidade? Eu entendo dessa forma. E um fato que aconteceu no passado que a gente pode estar trazendo pra nossa realidade. É o aluno conseguir ler entrelinhas, é a criticidade, eu entendo dessa forma.

(...)

P- Agora um pouquinho sobre PPP. Eu tenho participado das coletivas aqui e em alguns momentos a gente falou sobre a reformulação. Como é que você percebeu essa reformulação do PPP na escola? Você conhece o PPP da escola né?

E- Conheço. Todo ano assim, eu gosto muito dessa escola por causa disso, porque caminha, porque a gente senta no início, pega o PPP do ano seguinte, e vê o que que caminhou e o que não caminhou e a gente faz as alterações. Eu acho que ele acontece. Talvez a gente poderia refletir uma vez mais, no papel, aquela coisa sistemática no meio do ano mas que todo início do ano que a gente estrutura. E assim uma fala que eu gosto dos colegas é que “vamos colocar só o que a gente faz, o que está acontecendo na escola”. Então na nossa escola existe e ele é real, o que está ali e é até simples mas acontece, é o projeto, é o projeto mesmo que tem trazido a comunidade e busca a nossa participação dos professores. Eu acho que ele acontece e é construído coletivamente, que é o ideal né?

P- Você falou que tá aqui a quanto tempo?

E- É o quinto ano e esses últimos 3 anos que eu tenho visto que tem melhorado.

P- Você consegue se ver no PPP da escola? Você consegue se perceber como integrante nesse processo?

E- Consigo porque os projetos acontecem. O que a gente coloca acontece. Claro que depende as vezes, os objetivos não depende só da escola, tem o social, o nosso bairro, tem risco social, um bocado de coisas, mas ele é real e eu me vejo.

P- A gente costuma falar que a gente faz, aquilo que é possível nas condições que nós temos, porque realmente muitas coisas influenciam, o poder público, a comunidade, muitas coisas.

E- Eu acho que principalmente as estruturas familiares, muito abandono dentro de casa, e aquilo que a gente propõe muitas vezes não consegue devido a isso, que a criança está sem amparo porque tem que ter essa parceria né. Mas eu me vejo dentro do PPP da escola porque ele acontece. O que está lá, os projetos que estão lá para serem desenvolvidos estão sendo desenvolvidos, então eu me vejo, dentro da escola, dentro do grupo e acontece sim. Ele não é um projeto de gaveta aqui na nossa escola.

P – E quanto a sua ideia de educação, a sua ideia de coletivo... você percebe também as suas concepções dentro PPP? Você se identifica ou você acha que é diferente?

E- Eu acho assim, que o coletivo, quando eu estou falando de coletivo aqui, eu estou falando um pouco menor, de anos, o meu grupo do segundo ano especificamente, a gente poderia melhorar muito com essa questão do fazer juntos né? Eu não tenho conseguido muito realizar isso, afinidade, talvez, eu estava até ouvindo a colega, ela falou assim, quando você for escolher turma, olha o grupo, não olha só assim. Eu escolho em primeiro lugar o aluno, depois eu tento escolher o ano que eu quero trabalhar, mas até então eu não estava olhando o grupo, desde o ano passado eu tenho observado que meu trabalho poderia estar melhor se eu conseguisse interagir mais com as pessoas daquele ano, então pra mim esse coletivo de ano, pra mim ele não tá funcionando como poderia funcionar, culpa minha e das outras pessoas do grupo também, mas assim no geral da escola, sim, agora mesmo a festa da família foi um sucesso porque todo mundo trabalhou.

P- Eu acompanhei o trabalho de todo esse semestre, você falou do planejamento por ano, tem o planejamento anual que faz todo mundo junto,

tem as coletivas e o planejamento coletivo acontece. Você sente que falta alguma coisa nesse processo do planejar coletivamente para o trabalho pedagógico? Você acha que funciona exatamente como você pensa que deve funcionar? Você acha que tem alguma coisa essencial que ainda não funciona na escola?

E- Assim, esse ano aconteceu até uma coisa, porque assim, a Karol é elétrica né? Isso é bom porque trabalha muito, mas aconteceu algo que eu percebi em mim e em vários colegas e foi levada essa conversa. O que que aconteceu? Não sei se você estava aqui no planejamento anual, que a gente pegou a agenda e planejou de março a janeiro e dezembro, parece que nós cansamos naquele dia, naquele planejamento, isso é organização e a gente não tá acostumado muito com isso, claro que ali tem uma flexibilidade de pegar aquele calendário e olhar o que aconteceu, a gente teve que adiar isso aqui, mas de forma geral o formato foi. Então tem esse ponto muito positivo na escola, e eu observei que muitos colegas se cansaram naquele dia e teve muita reclamação depois, porque parece que a gente planejou o ano todo e a gente não ia realizar aquilo ali, pareceu que era muita coisa, mas aí com o andar a gente vê que as coisas vão acontecendo, então eu acho que vai bem, porque tem essa parada nas quartas-feiras que a gente para, a gente olha, a gente para uma vez por bimestre, pra ver o conteúdo daquele bimestre, então assim acho que essa escola funciona.

P- E assim, que que você acha pro planejar coletivamente é essencial? No que parte de todo mundo, o que é essencial que não pode faltar?

E- O desenvolver das atividades, o envolvimento, o fazer, a gente planejou agora tem que acontecer, de repente a gente poderia estar olhando assim um pouquinho com mais atenção na distância entre as atividades né? Tá tendo um questionamento do quarto e do quinto ano, fica assustados com os conteúdos que a gente precisa vencer do currículo, mas por outro lado por exemplo, se a gente não trabalhar o grau, fica muito maçante pro aluno, e eles se envolvem muito, o futebol é maravilhoso, sarais né? Emendou tudo, todo dia é pra eu sentar que é pra eu ver o que vai acontecer e parece que vai atropelar, mas é necessário, que é o desenvolvimento do aluno nessa parte cultural também, o envolvimento com a família na escola, de repente a gente olhar no tempo entre uma atividade e outra, a gente teve a festa da família e já vem agora a autora e já tem sarau e depois a festa

da criança, mas a escola a gente sabe que é dinâmica, porque tem isso mesmo, mas refletir um pouquinho mais sobre isso, a quantidade não está atrapalhando a qualidade? Eu acho que é uma discussão que a gente vai ter aí no final do ano, que que a gente pode melhorar nesse sentido, pra mim assim né, está tranquilo, mas eu vejo porque eu estou no segundo ano e não é tão pesado assim, não é pra mim porque é onde eu tenho mais habilidade, mas eu vejo as meninas reclamando muito, talvez por essa falta nossa de habilidade de interdisciplinar, parece que sufoca um pouquinho aquilo que a gente tem que fazer de forma mais coletiva, as partes culturais da escola.

P- Currículo e projeto político-pedagógico, você considera esses dois documentos importantes pra sua prática profissional?

E- São norteadores, se não tiver como eu vou chegar, sempre tenho isso muito claro, eu passei por escola particular também e há cobrança muito grande nisso, se eu não sei onde vou chegar, como é que eu chego, são norteadores no trabalho, eu acho que primeiro o currículo depois o projeto que tem que ser construído em cima, eu penso nessa ordem.

P- Você conhece todo nosso currículo? Ou você conhece só o currículo de anos iniciais?

E- Sim, eu tenho noção, até porque eu já passei por ele né? Como estudante né, como professora também que você vai estudando, vai pros cursos e a gente, sabe qual é a base, por exemplo o substantivo, você começa a ler no primeiro ano e ele vai até a faculdade, você vai desenvolvendo, mas assim, um olhar mais atento mesmo, é as séries iniciais, onde estou desenvolvendo, mas que eu tenho noção, tenho, acho extenso, acho, mas eu sei que 50% na vida estudantil seria currículo, as vezes chega lá no ensino médio, lá na faculdade, demora um pouquinho o aluno chegar porque não foi vencido, foi queimado etapas, que é o direito de aprendizagem, que a gente precisa respeitar mais como professor né? Mas eu tenho noção, assim saber um pouquinho mais das séries iniciais e todo ano especificamente e do ano que eu estou, você para e olha e é uma coisa diária de planejamento né, aí você dá uma olhada no currículo.

(...)

APÊNDICE D – PRODUTO EDUCACIONAL

Pedagogia histórico-crítica: um guia para o planejamento do trabalho pedagógico

Produto Educacional

Mônica Angélica Barbosa de Almeida



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

ALMEIDA, Mônica Angélica Barbosa de

A447 p Pedagogia histórico-crítica: um guia para o planejamento do trabalho pedagógico – – Anápolis: IFG, 2019.
36 p. : il. color.

1. Pedagogia – História e crítica. 2. Pedagogia - Planejamento. 3. Educação.

I. SOUZA, Daniella Bezerra de orient.. II. Título.

CDD 370.7

Ficha catalográfica elaborada pelo Bibliotecário Matheus Rocha Piacenti CRB1/2992

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de
Goiás
Programa de Mestrado Profissional em Educação
Profissional e Tecnológica

Produto Educacional:

Pedagogia histórico-crítica: um guia para o planejamento
do trabalho pedagógico

Autoria:

Mônica Angélica Barbosa de Almeida

Orientação:

Daniella Bezerra de Souza

Apoio:

Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
Programa Institucional de Bolsas para Alunos de Pós-
graduação *Stricto Sensu* do Instituto Federal de Educação,
Ciência e Tecnologia de Goiás

Imagens:

Pexels

<https://www.pexels.com/pt-br/>



Apresentação

Caro(a) leitor(a),

Esse material é um produto educacional da dissertação de mestrado do Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – Campus Anápolis e foi construído a partir dos resultados da dissertação de mestrado intitulada *Dos pressupostos ao planejamento e organização do trabalho pedagógico: um guia pedagógico a partir da narrativa da Escola Classe 16 de Planaltina*.

Nesse guia, você encontrará elementos que poderão ajudá-lo(a) na compreensão da pedagogia histórico-crítica enquanto proposta didático-pedagógica. Para isso, abordo um breve histórico da pedagogia histórico-crítica para que você compreenda o contexto de seu surgimento. Em seguida, descrevo alguns princípios essenciais para a compreensão de como essa proposta, fundamentada no materialismo histórico dialético, contribui para o trabalho pedagógico da escola. E por fim, apresento a proposta didática para a pedagogia histórico-crítica desenvolvida pelo professor João Luiz Gasparin.

A expectativa é que esse guia se torne um recurso útil no planejamento e organização do trabalho pedagógico das escolas e contribua para a sua formação profissional.

Sumário

Como surgiu a pedagogia histórico-crítica?	7
Alguns princípios da pedagogia histórico-crítica?	10
Como levar a pedagogia histórico-crítica para a sala de aula?	16
Prática Social Inicial	18
Problematização	21
Instrumentalização	24
Catarse	27
Prática Social Final	30
Sugestão para o planejamento na perspectiva histórico-crítica	33
Finalizando	35
Referências	36

Como surgiu a pedagogia histórico-crítica?



Os primeiros debates acerca da construção de uma teoria crítica para educação começaram em 1979, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), quando o professor Demerval Saviani coordenava a primeira turma de doutorado em educação. Nessa época, ele se debruçou no estudo das teorias da educação, especialmente sobre a Teoria da Escola como Aparelho Ideológico do Estado, a Teoria da Reprodução e a Teoria da Escola Dualista, as quais Saviani denominou de *tendências crítico-reprodutivistas*.

Para Saviani, as tendências crítico-reprodutivistas afirmavam que a função da educação é a reprodução da sociedade em que ela se insere. Por isso, essas teorias elucidam os problemas vividos pela escola, mas não conseguem pensar uma proposta pedagógica que ajude a superá-los (SAVIANI, 2012).

A pedagogia histórico-crítica começou a ser delineada a partir dos textos *A teoria da curvatura da vara* e *Para além da curvatura da vara*, que compõem o livro *Escola e Democracia*. Nesses textos, Saviani discute sobre as contribuições e limites da pedagogia tradicional e da pedagogia da escola nova e começa a tecer sua proposta pedagógica, que desde então vem ganhando espaço nos debates educacionais, inclusive nas escolas .

Nesse período, surgiram os primeiros trabalhos na tentativa de superação das tendências crítico-reprodutivistas e na busca por uma concepção pedagógica que pudesse contribuir para pensar soluções aos problemas vividos pela escola. Diante disso, a pedagogia histórico-crítica nasceu da necessidade de uma teoria que não fosse reprodutivista, ou seja, que não fosse reprodutora das condições sociais vigentes.

Para saber mais:

Livro: Escola e Democracia.

SAVIANI, D. ***Escola e Democracia***. 42 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

Vídeo: A pedagogia histórico-crítica.

Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=13ojrNgMChk>

Mas, então, o que é a pedagogia histórico-crítica?



Para Saviani, a pedagogia histórico-crítica é uma passagem da visão crítico-mecanicista, crítico a-histórica para uma visão crítico-dialética, portanto, histórico-crítica. O entendimento dessa visão envolve a compreensão da educação a partir do seu desenvolvimento histórico-objetivo e 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 de um processo de transformação histórica.

[...] o que quero traduzir com a expressão pedagogia histórico-crítica é o empenho em compreender a questão educacional com base no desenvolvimento histórico objetivo. Portanto, a concepção pressuposta nesta visão da pedagogia histórico-crítica é o materialismo histórico, ou seja, a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana. (SAVIANI, 2013, p.76)

Alguns princípios da pedagogia histórico-crítica

A pedagogia histórico-crítica se ocupa especificamente da educação escolar. 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, que enfraquece a sua importância enquanto instituição social e desmerece o seu papel na sociedade. Nesse processo, o conhecimento passa a ser acessório.

Para o autor, não há interesse dessa sociedade em socializar o saber, pois isso significaria uma tentativa de superar as contradições sociais existentes. Nesse sentido, existe uma tentativa de se secundarizar a escola, já que não é de interesse da classe dominante que o saber deixe de ser propriedade privada.

A pedagogia histórico-crítica entende que a tendência a secundarizar a escola traduz o caráter contraditório que atravessa a educação, a partir da contradição da própria sociedade. Na medida em que estamos ainda numa sociedade de classes com interesses opostos e que a instrução generalizada da população contraria os interesses da estratificação de classes, ocorre essa tentativa de desvalorização da escola, cujo objetivo é reduzir o seu impacto em relação às exigências de transformação da própria sociedade. (SAVIANI, 2013, p. 84).



Diante disso, qual o papel da escola?

O papel da escola é possibilitar o acesso dos indivíduos ao conhecimento sistematizado. Trata-se de uma instituição que possibilita o saber sistematizado, o conhecimento elaborado e a cultura erudita.

O saber sistematizado é o conhecimento produzido historicamente pelos homens. É a socialização do conhecimento sistematizado pelas novas gerações que faz necessária a existência da escola.

Para Saviani (2013), é extremamente importante ter a clareza que a escola cumpre uma função social e que, portanto, deve ter foco nas atividades que são essenciais a essa função. Dessa forma, a organização curricular e o planejamento das práticas pedagógicas deve ser feito de forma intencional para garantir que o sentido da escola não se perca.

É importante não perdermos de vista o papel da escola

Para não perder de vista o papel da escola, o cuidado com a construção do currículo nas escolas é essencial que:

“[...] 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 [...]” (SACRISTÁN, 2000, p.15)

Isso significa que o modo como se organiza o currículo na escola revela o que acreditamos ser a função da escola. Saviani (2013) nos alerta que, ao se considerar todas as atividades desenvolvidas na escola como curriculares, ou mesmo construir currículos extremamente abrangentes, que se desviam da preocupação da apropriação do saber sistematizado, se assume o risco de tornar acessórias as atividades que de fato constituem-se como a razão de ser da escola.



Assimilação do saber sistematizado

Saviani (2013) defende que, diferentemente da ideia de transmissão de conhecimento da pedagogia tradicional, a visão histórico-crítica acredita na assimilação do saber como ato de liberdade para uma etapa posterior do conhecimento, de criação, de modo que o conhecimento sistematizado seja uma nova forma de apropriação do saber popular. A assimilação do saber sistematizado propicia liberdade ao educando, liberando sua capacidade criativa.



Apropriação da consciência crítica

A apropriação da consciência crítica na pedagogia histórico-crítica acontece na medida em que a elaboração do saber é possibilitada, ou seja, a consciência crítica passa pelo domínio do saber elaborado. Portanto, com base nos princípios da pedagogia histórico-crítica, não é possível uma educação crítica que não garanta o domínio do saber sistematizado.

A socialização do saber sistematizado

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 e não só da classe dominante, indo em direção oposta aos interesses da sociedade capitalista. A importância da escola está pautada também aí, pois é justamente o espaço que se permite o acesso ao saber elaborado como fonte de transformação social.

A pedagogia histórico-crítica pressupõe a socialização de um saber elaborado, produzido historicamente, como premissa para a produção de novos saberes, pois só se pode transformar algo ou modificá-lo a partir da sua apropriação. Mas não um saber acabado, mas um saber que é historicamente construído e está sendo constantemente produzido no meio social.

A formação docente

Para que esse saber sistematizado seja assimilado pelo estudante, é imprescindível que os profissionais envolvidos nesse processo estejam preparados para os desafios que essa proposta carrega. Nesse sentido, para a pedagogia histórico-crítica, a formação inicial e a formação continuada são essenciais, pois propicia, além do domínio dos conteúdos, a compreensão da relação da prática docente com a prática social global.



Saviani não acredita no “poder redentor da educação”. Cada instituição deve cumprir seu papel. A educação não deve assumir para si responsabilidades que não são próprias da educação. Daí, dizer que o papel das teorias críticas é buscar desenvolver uma educação de qualidade nas condições atuais, pois, a escola é afetada por todos os problemas sociais, porém, não tem o poder de resolvê-los.

Para Saviani (2013), o processo educativo é a passagem da desigualdade à igualdade. Nesse sentido, na pedagogia histórico-crítica, a ação pedagógica só se preenche de sentido se carrega em si a possibilidade de atingirmos a igualdade em termos sociais no ponto de chegada do processo, ou seja, a prática pedagógica tem sentido se ao final do processo se reduz as desigualdades instauradas na sociedade. E isso se justifica a partir da ideia de que a educação não se coloca como meio de igualdade pelo simples ato de inserção do indivíduo na escola, e sim pelo processo pedagógico que media seu desenvolvimento e que possibilita uma postura diferente diante dos modos de produção. Nessa perspectiva, o conhecimento é um processo teórico-prático, pois só atinge sua finalidade quando possibilita a transformação social.

COMO LEVAR A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA PARA A SALA DE AULA?

Na pedagogia histórico-crítica, a problemática central da pedagogia é a questão dos métodos, dos processos. Sua preocupação não está nos conteúdos a serem apreendidos, já que esses são definidos como sendo os conhecimentos produzidos historicamente e coletivamente pelo conjunto dos homens, mas sim na organização dos processos pelos quais esses conteúdos, esse saber sistematizado, são apreendidos. A questão da pedagogia é como o saber elaborado será transformado em saber escolar, de forma que seja assimilado pelos estudantes e lhes seja útil.

A problemática a ser superada pela pedagogia então é “como torná-lo assimilável pelas novas gerações, ou seja, por aqueles que participam de algum modo de sua produção enquanto agentes sociais, mas participam num estágio determinado, estágio este que é decorrente de toda uma trajetória histórica?” (SAVIANI, 2013, p.66).



Pensando na transposição didática dos princípios da pedagogia histórico-crítica, o professor João Luiz Gasparin publicou o trabalho intitulado *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica*. Nesse trabalho, ele propõe uma didática fundamentada nas três fases do método dialético de construção do conhecimento escolar – prática, teoria, prática – partindo do nível de desenvolvimento atual dos estudantes, trabalhando na zona de desenvolvimento imediato e chegando a um novo nível de desenvolvimento atual conforme a *teoria histórico-cultural* de Vigotski e as cinco fases da pedagogia histórico-crítica desenvolvidas por Saviani (2012).

Quais são essas fases?



Ao final desse guia você encontrará sugestões de leituras sobre a teoria histórico-cultural

Prática Social Inicial

1

O ponto de partida é a prática social, ou seja, o saber que os estudantes já possuem sobre determinado conteúdo, a expressão da vida concreta e particular deles. É o primeiro contato com o tema, a primeira leitura da realidade. A prática social inicial do conteúdo é um momento de conscientização do que ocorre na sociedade em relação àquele tópico trabalhado.

Nessa fase, do ponto de vista pedagógico, há uma diferença essencial de compreensão da realidade entre professor e estudantes. Em princípio, o professor tem uma compreensão que Saviani denomina de *síntese precária*, tendo uma visão da realidade mais clara, porém ainda sem conhecimento dos níveis de compreensão dos estudantes acerca do tema proposto. Os estudantes, por sua vez, possuem uma visão *sincrética* da realidade, caótica, porque ainda não relacionam o conhecimento com a experiência pedagógica.

Conforme a concepção histórico-crítica e histórico-cultural, o desenvolvimento e aprendizagem necessita de uma prática mediadora para possibilitar um nível mais elevado de desenvolvimento (nível potencial de desenvolvimento). O papel do professor nesse sentido é de mediador.



O que podemos realizar nessa fase?

- Anunciar o tema;
- Escolher as estratégias de diálogo;
- Verificar o que os estudantes já sabem sobre o tema;
- Utilizar materiais motivadores que demonstre como o tema está presente na prática social (revistas, vídeos, jornais, etc.);
- Registrar as percepções dos estudantes;
- Não debater sobre o tema nessa fase;
- Verificar o que os estudantes gostariam de saber a mais sobre o tema.

Vamos a um exemplo?

PRÁTICA Nível de Desenvolvimento Atual Prática Social Inicial do Conteúdo		
Conteúdo: Água Objetivo geral: Aprender o conceito científico de água, considerando-o em suas diversas dimensões, a fim de adquirir uma consciência crítica sobre o tema, assumindo o compromisso efetivo de seu uso social adequado.		
Tópico 1: O que é água?	Objetivo específico: conceituar cientificamente água como elemento socionatural para distingui-la de outros líquidos semelhantes.	Questões que podem surgir dos professores: O que vocês conhecem sobre a água? O que é água para vocês?
Tópico 2: Estados físicos da água	Objetivo específico: identificar os processos de transformação da água a fim de constatar como o homem utilizou e os utiliza cientificamente em seu benefício.	Questões que podem surgir dos estudantes: Por que é necessário pagar a água? Como a água se transforma em energia? Existe água em outros planetas? Por que a água gelada é mais gostosa? Por que a água do mar é salgada? Por que o gelo é mais caro do que a água líquida? Como saber onde existe água debaixo da terra para fazer um poço? Por que a válvula da panela de pressão gira quando o feijão está cozinhando? O que aconteceria se não girasse?
Tópico 3: Importância da água e do seu ciclo	Objetivo específico: verificar o nível de poluição dos rios da cidade a fim de encaminhar às autoridades competentes, se necessário, sugestões de medidas de saneamento.	
Tópico 4: Poluição da água	Objetivo específico: observar quantos metros cúbicos de água são gastos, por mês, em sua casa, buscando estabelecer um consumo equilibrado.	
Tópico 5: Uso doméstico da água		

Fonte: GASPARIN (2012, p. 25) Adaptado

Problematização

2

A problematização é a transição entre a prática e a teoria, o momento que se inicia o trabalho com o conteúdo sistematizado. Nessa fase são levantadas situações-problema que estimulam o raciocínio do estudante. Ela consiste no questionamento da realidade posta pela prática social inicial. O professor mostra ao estudante que o conteúdo possui múltiplos aspectos interligados.

Como nem sempre é possível tratar os conteúdos em sua totalidade, é o momento do professor selecionar o que é fundamental, quais os principais problemas postos pela prática social. A partir disso, é possível definir quais conteúdos os professores e estudantes devem dominar. É nessa fase também que se evidencia a razão pela qual os estudantes devem aprender o conteúdo proposto e porque esse conhecimento é necessário no mundo atual. A discussão deve deixar claro que o conteúdo tem múltiplos aspectos a serem explorados, ou seja, tratá-lo de forma interdisciplinar, definindo as dimensões do conteúdo que serão trabalhadas.



O que podemos realizar nessa fase?

- Elaborar uma série de perguntas oriundas da prática social e do currículo proposto;
- As perguntas elaboradas devem contemplar todas as dimensões que se pretende trabalhar a partir do conteúdo (históricas, sociais, econômicas, religiosas, éticas, políticas, etc.);
- Manter essas questões sempre presentes durante o estudo do tema, pois elas se tornam a diretriz do planejamento pedagógico;
- Demonstrar a relação do conteúdo com a realidade;
- Demonstrar que a apropriação do conteúdo tem por finalidade encaminhar soluções para os problemas encontrados (tomada de consciência crítica);
- Evidenciar que as diversas dimensões do conteúdo são a expressão da totalidade que constitui a realidade de um determinado momento histórico.

Vamos a um exemplo?

Teoria		
Zona de Desenvolvimento Imediato		
Conteúdos	Dimensões	Questões problematizadoras
Tópico 1: O que é água?	Conceitual/Científica, Histórica e Social	O que é água? Qual sua composição química? Como se originou a água na terra? A água que chega a sua casa é natural ou histórica? A água mineral natural é de fato natural? Desde quando existe água encanada na sua casa? Por que a água que você bebe deve ser potável?
Tópico 2: Estados físicos da água	Conceitual/Científica, Histórica e Social	O que são os estados físicos da água? O que é gelo? Como se forma? A quantos graus ferve a água? O que é vapor? Como se forma? O que é estado líquido da água? Por que a panela de pressão cozinha mais rápido? Desde quando o homem começou a produzir gelo artificialmente? Como o homem utilizou social e historicamente o vapor?
Tópico 3: Importância da água e do seu ciclo	Conceitual/Científica	Por que cientificamente a água é importante? Como se dá o ciclo da água? Como se formam as nuvens? O homem pode alterar o ciclo da água? De que maneira? Como o vapor da água se torna chuva?
	Social	As pessoas conseguem viver sem água? Por que a água é importante para você? Quais as utilidades da água? O que é desidratação? Qual a influência da água sobre as pessoas? E sobre a agricultura? E sobre os animais?
	Econômica	Por que é necessário economizar água? Quanto custa a água por mês? Quem paga a conta? Por que o gelo é mais caro do que a água corrente? Por que a água é necessária para a agricultura? Quanto custa irrigar uma lavoura?
	Religiosa	Existem águas milagrosas? O que são rios sagrados? Por que se usa água no batismo? O que é água benta? O que diz os escritos religiosos sobre a água?
	Política	Qual a empresa que explora o fornecimento de água em sua cidade? É pública ou privada? Ela recomenda que se faça economia de água? Por quê? De quem é o mar?
Tópico 4: Poluição da água	Conceitual/Científica	O que é poluição? O que é água poluída? Como a água se torna poluída? Qual a diferença entre a água poluída e água contaminada?
	Estética	Por que nos encantamos com a beleza do mar, de um lago, de um rio, de uma cascata?
	Social	É possível manter limpos os rios, as fontes, o mar? Como as grandes indústrias poderiam evitar a poluição e a contaminação das águas? O que você pode fazer para manter a água limpa? Que qualidades deve ter a água que as pessoas bebem? Como evitar doenças transmitidas pela água?
Tópico 5: Uso doméstico da água	Econômica, Social e Cultural	Quantos metros cúbicos de água foram gastos, em sua casa, no último mês? De quantos reais foi a conta de sua casa no último mês? Existe filtro de água em sua casa? Como a água é considerada culturalmente?

Fonte: GASPARIN (2012, p. 45) Adaptado

Instrumentalização

3

Esse passo se refere à efetiva elaboração da aprendizagem, através da apresentação sistemática dos conteúdos por parte do professor. A instrumentalização é o caminho pelo qual o saber sistematizado é disponibilizado aos estudantes para que o assimilem e recriem a fim de transformá-lo em instrumento de construção de si. É o momento em que os estudantes apropriam-se do conhecimento socialmente produzido e sistematizado para enfrentar e tentar responder às questões levantadas.

Nesse ponto o conhecimento não é adquirido de forma direta nem automática, mas se realiza por meio da mediação do professor. É nessa fase que se dá o confronto entre os conhecimentos espontâneos e os conhecimentos científicos. Assim, o papel do professor mediador é relacionar e estabelecer a ligação entre os conteúdos científicos e cotidianos.

Os conteúdos devem ser trabalhados de forma contextualizada nas diferentes áreas do conhecimento, possibilitando a compreensão dos estudantes sobre a construção histórica de cada conteúdo e as relações sociais contidas neles. A unidade e a interdisciplinaridade devem ser buscadas no sentido de possibilitar a apreensão crítica da realidade em suas variadas dimensões.



O que podemos realizar nessa fase?

- Apresentar os conteúdos de forma sistemática aos estudantes;
- Estimular os estudantes a elaborarem seus conceitos, baseados nas características apresentadas;
- Indicar atividades de raciocínio, de caráter científico, estruturadas intencionalmente;
- Propor trabalhos em grupo, pesquisa sobre o tema, seminários, entrevistas, debates, experimentos, etc.;
- Utilizar tecnologias da educação como mediadoras: vídeos, pesquisas *online*, chats;
- O professor deve explicar, dar informações, questionar, corrigir, e fazê-los explicar;
- Estar sempre aberto ao diálogo.

Vamos a um exemplo?

Teoria				
Zona de Desenvolvimento Imediato				
Objetivos específicos	Conteúdos	Dimensões	Ações	Recursos
Conceituar cientificamente água como elemento sacionatural para distingui-la de outros líquidos semelhantes produzidos e usados na vida cotidiana das pessoas.	1: O que é água?	Conceitual/científica	- exposição oral do professor. - experiências em laboratório. - pesquisa bibliográfica. - observações.	- laboratório. - água quente, fria, gelada, gelo. - livros, revistas, filmes. - consultas à internet.
Identificar os processos de transformação da água a fim de constatar como o homem utilizou e os utiliza cientificamente em seu benefício.	2: Estados físicos da água	Conceitual/científica Histórica Social	- exposição oral do professor. - entrevistar especialistas da área. - pesquisa bibliográfica. - realizar experiências.	- laboratório. - livros. - revistas. - internet. - textos sagrados.
Descrever a importância da água e do seu ciclo, apontando sua influência na vida das pessoas e sobre a produção de alimentos.	3: Importância da água e do seu ciclo	Conceitual/científica Histórica Social Econômica Religiosa Política	- observação da natureza. - explicação do professor. - pesquisa bibliográfica. Visitas à estação meteorológica.	- filmes. - livros. - textos sagrados. - estação meteorológica.
Verificar o nível de poluição dos rios da cidade a fim de encaminhar às autoridades competentes, se necessário, sugestões de medidas de saneamento.	4: Poluição da água	Conceitual/científica Social Estética	- debate sobre um filme a respeito do tema. - realização de experiências em laboratório. - observação. - visitas a rios poluídos, a rios limpos. - debates sobre poluição da água.	- pluviômetro. - laboratório. - esquema de observação do ciclo da água ao ar livre. - filmes.
Observar quantos metros cúbicos de água são gastos, por mês, em sua casa, buscando estabelecer um consumo equilibrado.	5: Uso doméstico da água	Econômica Social	- visita à estação de água. - entrevista com engenheiro da companhia de água. - discussão sobre a conta mensal de água.	- rios. -entrevistas com entrevistas com atividades. - amostras de água limpa e poluída. - contas mensais de água.

Catarse

4

Catarse é a “síntese do cotidiano e do científico, do teórico e do prático e do conteúdo e da forma de sua construção social e reconstrução na escola” (GASPARIN, 2012, p.124). Essa é a fase em que o estudante sistematiza e manifesta o que assimilou. Ele traduz de forma oral ou escrita a compreensão que teve de tudo que foi trabalhado e expressa sua nova maneira de ver o conteúdo e a realidade. Nesse ponto, ele deve ser capaz de entender as questões abordadas de forma mais consistente e elaborada.

O estudante deve ser capaz de situar e entender as questões sociais postas na fase de problematização, dando à aprendizagem um significado e utilidade à vida, algo que o capacita para contribuir para a transformação social. Essa expressão não precisa necessariamente ser de ordem material. A solução pode ser apenas mental ou intelectual, pois, mesmo que teórica, ela aponta para a prática.

Esse é o momento da efetiva aprendizagem. Embora se reconheça que a aprendizagem ocorra em todas os passos, é nessa fase que ela se torna mais evidente.



O que podemos realizar nessa fase?

- Retomar os objetivos propostos para verificar quais foram atingidos pelos estudantes;
- Definir os instrumentos de avaliação;
- Considerar a avaliação formativa e o desenvolvimento ao longo do processo;
- Garantir que as avaliações contemplem as dimensões trabalhadas em cada tema.

Vamos a um exemplo?

TEORIA				
Zona de desenvolvimento imediato				
Conteúdos	Dimensões	Ações	Recursos	Avaliação
1: O que é água?	Conceitual/ científica	- exposição oral do professor. - experiências em laboratório. - pesquisa bibliográfica. - observações.	- laboratório. - água quente, fria, gelada, gelo. - livros, revistas, filmes. - consultas à internet.	- Produção de texto que demonstre a compreensão das diversas dimensões da água na terra. - Construção de murais sobre os assuntos abordados e montagem em local visível a todos, buscando respostas às questões problematizadoras.
2: Estados físicos da água	Conceitual/ científica Histórica Social	- exposição oral do professor. - entrevistar especialistas da área. - pesquisa bibliográfica. - realizar experiências.	- laboratório. - livros. - revistas. - internet. - textos sagrados.	- Criação de peça teatral, onde os estudantes poderão abordar um conteúdo ou mais de um conteúdo, buscando relacionar mais de uma dimensão.
3: Importância da água e do seu ciclo	Conceitual/ científica Histórica Social Econômica Religiosa Política	- observação da natureza. - explicação do professor. - pesquisa bibliográfica. Visitas à estação meteorológica.	- filmes. - livros. - textos sagrados. - estação meteorológica.	- Atividades avaliativas objetivas (provas, testes, etc.) que abordem as diversas dimensões estudadas na problematização e instrumentalização.
4: Poluição da água	Conceitual/ científica Social Estética	- debate sobre um filme a respeito do tema. - realização de experiências em laboratório. - observação. - visitas a rios poluídos, a rios limpos. - debates sobre poluição da água.	- pluviômetro. - laboratório. - esquema de observação do ciclo da água ao ar livre. - filmes.	
5: Uso doméstico da água	Econômica Social	- visita à estação de água. - entrevista com engenheiro da companhia de água. - discussão sobre a conta mensal de água.	- rios. -entrevistas com entrevistas com atividades. - amostras de água limpa e poluída. - contas mensais de água.	

Prática Social Final

5

O ponto de chegada na perspectiva histórico-crítica é novamente a prática social. Essa fase representa a transposição do teórico para o prático. Aqui, professor e estudante superaram suas concepções anteriores sobre o conteúdo, passando de um estágio de menor compreensão científica para um estágio de maior clareza. Existe um novo olhar sobre a prática. Porém, o processo educativo ainda não está finalizado. É necessário que todo o processo se traduza em uma ação, que o estudante saiba aplicar o conhecimento adquirido. Desenvolver ações a partir do aprendizado não significa somente realizar atividades materiais, como plantar uma árvore, fechar uma torneira, etc.

Uma ação concreta, a partir do momento em que o educando atingiu o nível do concreto pensado, é também todo o processo mental que possibilita a análise e compreensão mais amplas e críticas da realidade, determinando uma nova maneira de pensar, de entender e julgar os fatos, as ideias. (GASPARIN, 2012, p.140)



O que podemos realizar nessa fase?

- Debater em conjunto quais as estratégias que podem ser utilizadas para colocar em prática o novo conhecimento;
- Realizar um plano de ação com base nos conteúdos trabalhados onde estudantes e professores assumem o compromisso com a transformação da prática social.

Vamos a um exemplo?

PRÁTICA Novo nível de desenvolvimento atual	
Nova atitude prática	Proposta de ação
Economizar água	1. Fechar torneira. Verificar o valor e o consumo mensal de água.
Aprender mais sobre a água	1. Fazer leituras sobre o tema. Assistir e debater um filme.
Manter a água limpa	1. Não jogar detritos nos rios. Verificar o nível de poluição dos rios do município e encaminhar sugestões de saneamento para os órgãos competentes.
Conhecer a empresa de tratamento de água da cidade	1. Visitar as instalações da empresa de tratamento de água.
Aprofundar conhecimento sobre águas sagradas	1. Ler textos sagrados e livros de história que tratem do assunto.

Fonte: GASPARIN (2012, p. 145)

Sugestão para o planejamento na perspectiva histórico-crítica

PRÁTICA Nível de desenvolvimento atual	TEORIA Zona de desenvolvimento imediato			PRÁTICA Novo nível de desenvolvimento atual
Prática Social Inicial do Conteúdo	Problematização	Instrumentalização	Catarse	Prática Social Final do Conteúdo
<p>Listagem dos conteúdos e objetivos:</p> <p>a) Objetivo geral</p> <p>b) Objetivos específicos</p> <p>Vivência cotidiana do conteúdo:</p> <p>a) O que o estudante já sabe: visão da totalidade empírica. Mobilização.</p> <p>b) O que gostaria de saber a mais?</p>	<p>Quais os principais problemas postos pelo conteúdo e pela prática social?</p> <p>Quais as dimensões do conteúdo a serem trabalhadas?</p>	<p>Quais as estratégias que serão utilizadas pelo professor?</p> <p>Quais os recursos humanos e materiais necessários?</p>	<p>Quais as atividades sugeridas para que o estudante demonstre a sua síntese sobre o aprendizado?</p> <p>Quais as estratégias de avaliação serão utilizadas?</p>	<p>Como professor e estudante pode colocar em prática o novo conhecimento?</p> <p>Quais as ações planejadas por professor e estudante para promover a transformação social?</p>

Fonte: GASPARIN (2012, p. 159)

**Para saber mais:**

Série: Reflexões sobre o processo de ensino-aprendizagem. Nessa série, o professor Gasparin esclarece acerca do processo de ensino-aprendizagem fundamentado na pedagogia histórico-crítica.

Parte 1:

<https://www.youtube.com/watch?v=dDqNak7nU8&t=27s>

Parte 2:

<https://www.youtube.com/watch?v=NIL3eSZQ8SM>

Parte 3:

<https://www.youtube.com/watch?v=2PjZtnLmIZw>

Parte 4:

<https://www.youtube.com/watch?v=A5HFcaE568Y>

Livro: Uma didática para a pedagogia histórico-crítica.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 5ª ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

Finalizando...

O objetivo desse material é oferecer a você um recurso útil para o planejamento e organização do trabalho pedagógico de sua escola. É interessante que algumas leituras sejam feitas no decorrer do estudo para que haja uma apropriação maior da proposta histórico-crítica. Nesse material, você encontrou também algumas sugestões de leituras, que poderão ajudá-los nessa apropriação e nos debates coletivos sobre o tema. Outros temas de interesse também podem surgir a partir da leitura desse guia pedagógico. Espero que o material tenha alcançado o objetivo e contribuído para sua formação profissional.





Referências

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 5ª ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

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

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 42ª ed. 2012.

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

SCALCON, S. **À procura da unidade psicopedagógica: articulando a psicologia histórico-cultural com a pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOSTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.