

A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NO TRABALHO PEDAGÓGICO DA ESCOLA CLASSE 16: APROXIMAÇÕES E DESAFIOS

Mônica Angélica Barbosa de Almeida ¹
Daniella de Souza Bezerra ²

RESUMO

Esse estudo foi elaborado a partir da pesquisa *Dos pressupostos ao planejamento do trabalho pedagógico: um documentário da narrativa da Escola Classe 16 de Planaltina* e propõe discutir as aproximações e os desafios à pedagogia histórico-crítica no trabalho pedagógico da Escola Classe 16. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa que tem como estratégia de investigação a pesquisa narrativa. A coleta de dados valeu-se de entrevista semiestruturada e de observações em coordenações pedagógicas coletivas. A pesquisa parte da constatação de que a pedagogia histórico-crítica é base teórico-metodológica para a construção do trabalho pedagógico nas escolas do Distrito Federal. Como resultado, foi possível constatar que a pedagogia histórico-crítica não é conhecida e utilizada de forma consciente no planejamento das ações da escola, mas alguns de seus pressupostos podem ser observados no trabalho pedagógico e na estruturação de seu currículo real e possibilitam importantes reflexões para a prática docente.

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

INTRODUÇÃO

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

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

² Professora orientadora: doutora. Instituto Federal de Educação, Ciência e tecnologia de Goiás, daniella.bezerra@ifg.edu.br

teorias na perpetuação de concepções pedagógicas determinadas (DISTRITO FEDERAL, 2014).

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

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

A proposta desse estudo se originou da importância das concepções teórico-metodológicas para as discussões e organização do trabalho pedagógico que se seguem ao longo do ano letivo e da compreensão dessas bases para prática pedagógica, pois elas influem diretamente na construção da educação que almeja. Nesse sentido, o objetivo é investigar, a partir da análise do *Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal* e das narrativas escritas e orais da Escola Classe 16, coletadas através do projeto político-pedagógico da escola e de observações e entrevistas semiestruturadas realizadas, as aproximações do trabalho pedagógico à pedagogia histórico-crítica e os desafios impostos à materialidade dessa concepção nas escolas.

METODOLOGIA

Esse estudo caracteriza-se dentro da pesquisa qualitativa. Essa abordagem considera a relevância e a reflexibilidade das descobertas e as diferentes perspectivas e contextos sociais que se apresentam no material empírico. A pesquisa qualitativa considera a comunicação do pesquisador em campo como parte da construção do conhecimento 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).

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

Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foi análise documental, com o objetivo de coletar as narrativas escritas presentes no projeto político-pedagógico da escola pesquisada, observações durante as visitas às coordenações pedagógicas coletivas, gravadas em áudio e entrevistas semiestruturadas com seis professores da escola que estão em diferentes funções na escola, com o objetivo de captar as narrativas orais mais pessoais dos participantes da pesquisa, também gravadas em áudio.

DESENVOLVIMENTO

O *Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal* chegou às escolas em 2014, após um período de discussão que se estendeu de 2010 a 2014. É considerado um documento recente e ainda está em fase de apropriação pelos profissionais da educação. Esse documento nasceu 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 distinto das concepções tradicionais de educação pautadas na ideia de conjunto de conteúdos. Segundo Silva (2017), as definições de currículo ao longo da história estão comprometidas em revelar muito mais o que cada teoria pensa e espera que o currículo seja e menos em lhe dar uma definição exata. Nesse sentido, as teorias curriculares retratam muito mais uma abordagem histórica, pois elas definem o que o currículo é em determinado momento histórico vivido, e menos ontológica, se ocupando pouco do verdadeiro vir a ser do currículo. Para Sacristán (2000, p.15), 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.

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

A pedagogia histórico-crítica começou a ser pensada em 1979, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), quando Saviani coordenava a primeira turma de doutorado em educação. Nessa época, surgiram os primeiros trabalhos na tentativa de superação das tendências crítico-reprodutivistas e na busca por uma concepção pedagógica que pudesse responder as lacunas deixadas por elas. Diante disso, a pedagogia histórico-crítica nasce da necessidade de uma teoria que não fosse reprodutora das condições sociais vigentes.

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

A proposta de Saviani considera o caráter histórico da educação e expressa uma opção política e de transformação social muito evidente. Essa concepção se refere “ao problema do

desenvolvimento social das classes. A vinculação entre interesses populares e educação é explícita” (SAVIANI, 2013, p.77).

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).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

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

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

Apesar do desconhecimento dos professores e de toda a equipe pedagógica quanto à pedagogia histórico-crítica, é possível encontrar algumas aproximações dessa concepção no

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

trabalho pedagógico da Escola Classe 16, mesmo que essas aproximações não se realizem de forma consciente e sistematizada. Diante dessa realidade, vale elucidar aqui algumas concepções que a pedagogia histórico-crítica traz a respeito da educação escolar.

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

Um dos pontos fundamentais do projeto político-pedagógico da Escola Classe 16 é a expressão da função social da escola e está em conformidade com os pressupostos da pedagogia histórico-crítica, 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, p.15), “currículo é o conjunto de atividades nucleares desenvolvidas pela escola”. Sua preocupação ao desenvolver esse conceito se traduz em que, ao se considerar todas as atividades desenvolvidas na escola como curriculares, se assume o risco de tornar acessórias as atividades que de fato constituem-se como a razão de ser da escola. Outro problema são os currículos extremamente abrangentes, que se preocupam com diversos temas, muitas vezes deixando em segundo plano o problema do saber sistematizado, transformando o que é secundário em essencial e o que é essencial em secundário. Saviani (2013) complementa que “um currículo é, pois, uma escola funcionando, quer dizer, uma escola desempenhando uma função que lhe é própria” (SAVIANI, 2013, p.17).

Em muitos momentos na escola, a discussão desse currículo, ora limitado demais, ora extenso demais é retomado. Na fala da professora Nice, ela afirma que “a gente tem um documento de norteia o nosso trabalho a respeito do que devemos ensinar para o nosso aluno. Várias coisas aconteceram em que os alunos tiveram esse direito negado, não teve direito da aprendizagem daquele conteúdo”. Muitos professores consideram que esse currículo da Escola Classe 16 tem se distanciado do seu objetivo principal, deixando o tempo destinado ao saber sistematizado prejudicado. Esse entendimento deve-se, em sua maioria, ao excesso de

atividades programadas pela equipe pedagógica. A equipe observa que “o ano passado teve muito evento na escola e tumultuou” o trabalho pedagógico.

Além da preocupação com o excesso de atividades, a preocupação com o grande número de estudantes sem pré-requisito para o ano cursado também preocupa e promove muitas reflexões 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”. 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”.

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

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

A partir da assimilação do saber, se desenvolve também a socialização do saber. Para Saviani (2013), a ideia de socialização está pautada na ideia de socialização dos meios de produção, pois o saber elaborado é por si uma força produtiva. A importância da socialização do saber se dá na medida em que é através dele que o saber sistematizado passa também a ser propriedade da classe trabalhadora 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.

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. Ela é um importante instrumento para a superação do desmonte da educação, que objetiva a não formação adequada dos estudantes. A formação dos professores torna-se um ponto forte do compromisso político da escola, não sendo somente ela que o determina, mas sendo perpassada obrigatoriamente por ela. Para Saviani (2013), não é possível assumir o compromisso político de uma educação transformadora sem sermos competentes na nossa prática educativa. Nesse sentido, a falta de formação dos professores, currículos inadequados à realidade dos alunos, programas que fogem a realidade da comunidade ou a falta de organização política da escola, reafirma uma escola que atende aos interesses dominantes.

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

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

Uma das dificuldades para a materialização da pedagogia histórico-crítica vem de encontro a esse entendimento. Os problemas enfrentados hoje na educação influem diretamente na concepção da relação teoria e prática. Além das poucas condições para

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

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

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

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

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento desse estudo possibilitou verificar que a pedagogia histórico-crítica não é conhecida pelos profissionais da Escola Classe 16. O projeto político-pedagógico da escola e o currículo oficial afirmam essa concepção como base do trabalho pedagógico das escolas, mas há o desconhecimento quase unânime, inclusive da própria equipe pedagógica. Apesar desse fato, a partir dos relatos sobre o trabalho pedagógico da escola, foi possível verificar algumas aproximações aos seus pressupostos. Uma delas é a grande preocupação da escola em propiciar a formação continuada dentro da escola, reconhecendo como essencial os estudos e reflexões sobre o fazer docente, pois não há como se 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, tomando como principal objetivo a tarefa de transmitir o saber sistematizado e garantir a aprendizagem de todos. O papel do professor nesse movimento é ensinar e buscar meios para que essa aprendizagem possa se efetivar. Apesar dessas definições não estarem fundamentadas em um debate político-pedagógico dentro da escola, elas coadunam bastante com os pressupostos da pedagogia histórico-crítica.

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

Resgato que, apesar da pedagogia histórico-crítica estar presente no projeto político-pedagógico da Escola Classe 16 como base metodológica do trabalho, essa concepção é difícil de ser apropriada e pode demandar bastante tempo de estudo da equipe pedagógica. 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.

Além disso, as novas políticas educacionais têm distanciado ainda mais a realidade da pedagogia histórico-crítica na escola. A diminuição do financiamento público, a desvalorização do magistério, as novas normativas educacionais deixam cada dia mais longe a possibilidade de se buscar uma educação crítica e transformadora para o Distrito Federal. Em sua nova revisão para implementação da Base Nacional Curricular Comum, a Secretaria de Educação do Distrito Federal reafirmou a permanência de suas concepções de educação. Dessa forma, as bases teórico-metodológicas em que se sustenta a prática docente no Distrito Federal estão em vigor. Essas concepções são consideradas um grande avanço para a

educação por considerar a formação humana em suas várias dimensões, fugindo da formação para a simples empregabilidade e propiciando reflexões sociais mais intensas.

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 a educação que 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.

Por fim, vivemos num momento delicado da educação, onde, 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 à escola pública e parte também do princípio 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. Nesse sentido 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 contrapor às atuais políticas públicas.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M.G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2013.

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

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

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

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

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

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

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

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