



**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**LUCIANA KARINA PRAMPERO SHIMBATA**

**O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DO CURRÍCULO ESCOLAR NA CIDADE DE  
PRESIDENTE PRUDENTE A PARTIR DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA**

Presidente Prudente – SP  
2023



**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**LUCIANA KARINA PRAMPERO SHIMBATA**

**O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DO CURRÍCULO ESCOLAR NA CIDADE DE  
PRESIDENTE PRUDENTE A PARTIR DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA**

Dissertação apresentada à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Oeste Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação. Área de Concentração: Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Elsa Midori Shimazaki

Presidente Prudente – SP  
2023

370.15  
S556p

Shimbata, Luciana karina Prampero.

O processo de implementação do currículo escolar na cidade de Presidente Prudente a partir da Pedagogia Histórico-Crítica. / Luciana karina Prampero Shimbata. - Presidente Prudente, 2023.

137 f.: il.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista – Unoeste, Presidente Prudente, SP, 2023.

Bibliografia.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra. Elsa Midori Shimazaki.

1. Educação escolar. 2. Políticas públicas. 3. Pedagogia Histórico-Crítica. I. Título.

**LUCIANA KARINA PRAMPERO SHIMBATA**

**O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DO CURRÍCULO ESCOLAR NA CIDADE DE  
PRESIDENTE PRUDENTE A PARTIR DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA**

Dissertação apresentada à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Oeste Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação. Área de Concentração: Educação.

Presidente Prudente, 16 de março de 2023.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Orientadora Prof.<sup>a</sup> Dra.: Elsa Midori Shimazaki  
Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE  
Presidente Prudente - SP

---

Prof. Dr. Marcos Vinicius Francisco  
Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE  
Presidente Prudente - SP

---

Prof. Dr. Irineu Aliprando Tuim Viotto Filho  
Universidade do Estado de São Paulo - UNESP  
Presidente Prudente - SP

## **DEDICATÓRIA**

Este trabalho é dedicado às minhas filhas, Ana Clara e Alice, que me motivam a querer ser uma pessoa melhor a cada dia. É por elas e para elas que estudo incansavelmente. Quero que tenham orgulho de mim e percebam por meio do meu exemplo, que o conhecimento é uma arma poderosa na emancipação feminina e na transformação da nossa sociedade. Espero, com este trabalho, contribuir para essa sociedade deixando-a melhor para as futuras gerações.

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente, quero agradecer a Deus por permitir, mesmo em tempos sombrios, que essa dissertação fosse escrita. São tantas pessoas a agradecer, que tenho medo de deixar de citar alguém, entretanto este trabalho só foi possível porque tive uma rede de apoio que me incentivou a continuar. Diante disso, quero agradecer à minha família, à minha primogênita Ana Clara que sempre cuidou da irmã quando eu não podia (ainda que contrariada) e a minha pequena Alice que participou de todas as etapas deste trabalho.

Não posso esquecer da minha sogra Solange que, muitas vezes (pelo menos uma vez na semana), ficava com a Alice o dia todo para que eu pudesse estudar, bem como meu sogro que sempre me socorreu levando e trazendo as meninas.

Agradeço também à minha querida e adorável mãe que, mesmo com pouco estudo, ensinou-me o valor da educação, sempre me incentivou e me incentiva a seguir firme, quando a vontade é desistir.

Minha gratidão também à minha tia e madrinha, Maria do Carmo, que foi meu primeiro exemplo de professora, com um português de dar inveja sempre se dispôs a corrigir meus artigos e esta dissertação.

Agradeço imensamente à minha querida orientadora, Prof.<sup>a</sup> Dra. Elsa Midori Shimazaki, que viu em mim o que eu não conseguia ver, me mostrou o caminho certo e sempre me ajudou a prosseguir firme.

Não posso deixar de agradecer às minhas queridas colegas de mestrado Sandra Aparecida e Ethyenne Goulart, que compartilharam conhecimento, me ajudaram a enxergar os meus erros e a ser melhor todos os dias.

Agradeço também às minhas queridas colegas de profissão, que acreditaram em mim e ainda que não tenham percebido me ajudaram a prosseguir todos os dias.

Sou grata aos professores do Programa de Pós-graduação que dividiram o conhecimento que tinham, me incentivaram e abriram meus olhos para o caminho da pesquisa. Ah, também sou grata aos colegas do curso, que ingressaram comigo nesta caminhada, dividiram as angústias e foram exemplos de dedicação e empenho.

Meu agradecimento à Ina, secretária do Programa, que sempre foi prestativa e dedicada em fornecer informações e orientações, e à bibliotecária Renata Moraes de Sá, que me ensinou a atualizar o currículo Lattes e a realizar pesquisas nas bases de dados, além de verificar as normatizações desta dissertação.

“O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – (Brasil) CAPES – Código de Financiamento 001”.

*"O verdadeiro papel da escola é contribuir para a formação plena do indivíduo e da sociedade, o que implica formar cidadãos capazes de atuar consciente e criticamente na realidade em que se inserem e, portanto, transformá-la". - Dermeval Saviani*

## RESUMO

### **O processo de implementação do currículo escolar na cidade de Presidente Prudente a partir da Pedagogia Histórico-Crítica**

Nesta pesquisa, vinculada à linha de pesquisa Políticas públicas em educação, práticas educativas e diversidade, ao grupo de pesquisa Estado, Políticas Educacionais e Democracia (EPED), do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE), buscou-se realizar um estudo sobre a construção e implementação do currículo escolar da EI e EF no município de Presidente Prudente/SP, com o objetivo de apresentar os limites, as possibilidades e os retrocessos desse processo. Como método, utilizou-se o Materialismo Histórico-Dialético, tendo como suporte e instrumentos para coleta dos dados a pesquisa bibliográfica, documental, a história oral, o questionário semiestruturado aplicado junto aos professores da rede municipal e as entrevistas semiestruturadas realizadas junto às organizadoras do material estudado. A pesquisa parte do pressuposto de que a educação é fundamental para a formação de um ser humano crítico e consciente, capaz de transformar a realidade social em que está inserido. Neste sentido, compreende-se que as escolas devem possibilitar o acesso ao saber sistematizado e as políticas públicas educacionais precisam priorizar de fato a educação para todos, a educação de qualidade que possibilite a transformação social, a partir da apropriação dos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade. Ao analisar criticamente o processo de construção e implementação do currículo escolar dentro da perspectiva histórico-crítica e cultural em Presidente Prudente, observa-se o esforço intelectual do coletivo de professores e especialistas, que realizou estudos e pesquisas com vistas à superação da concepção de educação reducionista, básica, imediatista e instantânea que visa formar uma massa voltada para o mercado de trabalho, sem consciência dos seus direitos e deveres, fato que não atendeu aos interesses do capital e culminou na revogação do currículo produzido.

**Palavras-chave:** Educação escolar; Currículo; Políticas públicas; Pedagogia Histórico-Crítica.

## **ABSTRACT**

### **The implementation process of the school curriculum in the city of Presidente Prudente from the Historical-Critical Pedagogy**

This research linked to the research line Public policies in education, educational practices and diversity, the research group State, Educational Policies and Democracy (EPED), from the Graduate Program in Education at Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE) sought to perform a study about the construction and implementation of the EI and PE school curriculum in Presidente Prudente/SP with the aim of presenting the limits, possibilities and setbacks of this process. Dialectical Historical Materialism was used as a method, having as support and instruments for data collection the bibliographical and documental research, the oral history, the semi-structured questionnaire applied with the teachers of the municipal network and the semi-structured interviews carried out with the organizers of the material that was studied. The research assumes that education is fundamental for the formation of a critical and conscious human being, capable of transforming the social reality in which they are inserted. For that matter, it is understood that schools should provide access to systematized knowledge and public educational policies need to prioritize education for all, quality education that enables social transformation, based on the appropriation of knowledge historically constructed by humanity. By critically analyzing the process of construction and implementation of the school curriculum within the historical-critical and cultural perspective in Presidente Prudente the intellectual effort of the collective of professors and specialists is observed, those who carried out studies and research with a view to overcoming the conception of education reductionist, basic, immediate and instantaneous that aims to form a mass focused on the labor market, without awareness of their rights and duties, a fact that did not meet the interests of capital and culminated in the revocation of the curriculum produced.

**Keywords:** School education; Curriculum; Public policy; Critical Historical Pedagogy.

## LISTA DE QUADROS

|   |    |
|---|----|
| Quadro 1 - Principais diretrizes curriculares propostas a partir da LDB ..... | 30 |
| Quadro 2 - Ações de formação da assessoria pedagógica da FUNDUNESP .....      | 62 |
| Quadro 3 - Grupos de trabalho – Educação Inclusiva .....                      | 67 |
| Quadro 4 - Grupos de trabalho- Educação Infantil .....                        | 68 |
| Quadro 5 - Grupos de trabalho – Ensino Fundamental .....                      | 69 |
| Quadro 6 - Identificação dos professores participantes .....                  | 94 |

## LISTA DE SIGLAS

|             |   |
|-------------|---|
| ASSOM -     | Assistência Social Municipal  |
| BDTD -      | Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações   |
| BNCC -      | Base Nacional Comum Curricular  |
| CAAE -      | Certificado de Apresentação de Apreciação Ética   |
| CAPES -     | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior   |
| CCIM -      | Centro de Convivência Infantil Municipal  |
| CEB -       | Câmara de Educação Básica   |
| CEFORPPE -  | Centro de Formação Permanente dos Profissionais da Educação   |
| CEP -       | Comitê de Ética em Pesquisa   |
| CIEM -      | Centro Integrado de Educação Municipal  |
| CNE -       | Conselho Nacional de Educação   |
| COMED -     | Conselho Municipal de Educação  |
| EF -        | Ensino Fundamental  |
| EI -        | Educação Infantil   |
| FORPEDI -   | Fórum Regional Permanente de Educação de Infância   |
| FUNDEB -    | Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação |
| FUNDEF -    | Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério              |
| FUNDUNESP - | Fundação para o Desenvolvimento da Unesp  |
| GT -        | Grupo de Trabalho   |
| INEP -      | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais  |
| LBA -       | Fundação Legião Brasileira de Assistência Social  |
| MEC -       | Ministério da Educação  |
| MHD -       | Materialismo Histórico-Dialético  |
| MOBRAL -    | Fundação Movimento de Alfabetização Brasileiro  |
| PAIP -      | Programa de Atendimento à Infância Prudentina   |
| PCN -       | Parâmetros Curriculares Nacionais   |
| PHC -       | Pedagogia Histórico-Crítica   |
| PIB -       | Produto Interno Bruto   |
| PME -       | Plano Municipal de Educação   |
| PNE -       | Plano Nacional de Educação  |

|            |  |
|------------|--|
| PPGE -     | Programa de Pós-graduação em Educação  |
| PROBNCC -  | Programa de apoio à Implantação da BNCC  |
| PROEPRE -  | Programa de Educação Pré-Escolar   |
| SEDUC -    | Secretaria de Educação   |
| SINTRAPP - | Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal de Presidente Prudente e Região |
| TCLE -     | Termo de Consentimento Livre e Esclarecido   |
| THC -      | Teoria Histórico-Cultural  |
| UAB -      | Universidade Aberta do Brasil  |
| UEM -      | Universidade Estadual de Maringá   |
| UERJ -     | Universidade Estadual do Rio de Janeiro  |
| UFES -     | Universidade Federal do Espírito Santo   |
| UNDIME -   | União dos Dirigentes Municipais de Educação  |
| UNESP -    | Universidade Estadual Paulista   |
| UNIOESTE - | Universidade Estadual do Oeste do Paraná   |
| UNOESTE -  | Universidade do Oeste Paulista   |

## SUMÁRIO

|            |   |            |
|------------|---|------------|
|            | <b>SEÇÃO I</b> .....  | <b>14</b>  |
| <b>1</b>   | <b>INTRODUÇÃO</b> .....   | <b>14</b>  |
|            | <b>SEÇÃO II</b> .....   | <b>24</b>  |
| <b>2</b>   | <b>AS POLÍTICAS CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO NO BRASIL</b> .....  | <b>24</b>  |
|            | <b>SEÇÃO III</b> .....  | <b>33</b>  |
| <b>3</b>   | <b>CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE PRESIDENTE PRUDENTE</b> .....                 | <b>33</b>  |
| <b>3.1</b> | <b>Plano Municipal de Educação</b> .....  | <b>48</b>  |
| <b>3.2</b> | <b>A construção do currículo e a sua aprovação no Conselho Municipal de Educação</b> .....              | <b>55</b>  |
| <b>3.3</b> | <b>O projeto de implementação do currículo e as ações iniciais para a sua implementação</b> .....       | <b>76</b>  |
| <b>3.4</b> | <b>A revogação do currículo e a audiência pública</b> .....   | <b>79</b>  |
|            | <b>SEÇÃO IV</b> .....   | <b>87</b>  |
| <b>4</b>   | <b>LIMITES E POSSIBILIDADES PARA SE IMPLEMENTAR UM CURRÍCULO PRÓPRIO</b> .....                          | <b>87</b>  |
| <b>4.1</b> | <b>A teoria que fundamenta o currículo</b> .....  | <b>91</b>  |
| <b>4.2</b> | <b>As percepções dos professores da rede municipal sobre a implementação do currículo próprio</b> ..... | <b>94</b>  |
|            | <b>SEÇÃO V</b> .....  | <b>103</b> |
| <b>5</b>   | <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....   | <b>103</b> |
|            | <b>REFERÊNCIAS</b> .....  | <b>105</b> |
|            | <b>APÊNDICES</b> .....  | <b>118</b> |
|            | <b>APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO</b> .  | <b>119</b> |
|            | <b>APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO</b> .  | <b>122</b> |
|            | <b>APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS PROFESSORES</b> .....                                      | <b>125</b> |
|            | <b>APÊNDICE D - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO</b> .....                           | <b>126</b> |
|            | <b>ANEXOS</b> .....   | <b>127</b> |
|            | <b>ANEXO A – PONDERAÇÕES SOBRE A ELABORAÇÃO DO CURRÍCULO MUNICIPAL ALINHADO À BNCC</b> .....            | <b>128</b> |
|            | <b>ANEXO B – SOLICITAÇÃO DE RETIRADA DE NOME</b> .....  | <b>135</b> |
|            | <b>ANEXO C – OFÍCIO N.º 478/2022/GAB/SEDUC</b> .....  | <b>136</b> |
|            | <b>ANEXO D – OFÍCIO N.º 78/2021/GAB/SEDUC</b> .....   | <b>137</b> |

## SEÇÃO I

### 1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Unoeste, linha 1 - Políticas Públicas em Educação, Práticas Educativas e Diversidade, do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), da Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE), campus de Presidente Prudente, SP.

Partimos de uma necessidade particular de compreender como uma proposta curricular fundamentada na pedagogia histórico-crítica e na teoria histórico-cultural poderia ser implementada em uma rede pública de ensino municipal. Os estudos para a elaboração do currículo despertaram a vontade de ampliar os conhecimentos sobre essa concepção teórica que tem como objetivo principal a formação humana na direção da humanização e emancipação por meio da educação escolar.

A nossa formação escolar se deu prioritariamente na rede pública de ensino e por isso defendemos a escola pública como lugar de aprendizado e desenvolvimento das capacidades máximas. A educação tem o papel de transformar as pessoas que, depois de se apropriarem de todos os conhecimentos indispensáveis para a sua formação, podem lutar por um lugar mais justo e igualitário, libertando-se das amarras do capital.

O desejo de contribuir com a educação municipal do qual fazemos parte, deu início a uma nova jornada de estudos e desafios, que culminaram na produção de novos conhecimentos para compreensão do processo histórico de elaboração, implementação e revogação de um currículo escolar fundamentado na pedagogia histórico-crítica, ainda que na atualidade as políticas educacionais de Presidente Prudente estejam voltadas ao desenvolvimento das competências e das habilidades.

Iniciamos esta pesquisa realizando uma revisão sistemática das pesquisas acadêmicas produzidas após a implementação da Base Nacional Comum Curricular, (BNCC) (BRASIL, 2017), cuja temática era Currículo para a Educação Infantil na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. Para a busca das pesquisas utilizamos a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), adotando os descritores “currículo”, “Educação Infantil” e “Pedagogia Histórico Crítica” e o operador booleano

AND para combinar os descritores. Este estudo inicial evidenciou a relevância dessa pesquisa no campo educacional, pois mostrou que mesmo com propostas curriculares fundamentadas na pedagogia histórico-crítica, a educação se manteve organizada nas experiências, na cotidianidade, ou seja, no aprender a aprender. Além disso, essas propostas não apresentavam o conhecimento científico, reduziam a educação escolar ao senso comum sem desvelar o real para além das aparências, tornando a educação esvaziada de sentido e intencionalidades e distante do processo de humanização dos estudantes.

Posteriormente, verificamos que o assunto a ser tratado não apenas se referia à Educação Infantil, mas à educação municipal como um todo, já que o currículo em questão estava destinado à Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação Especial. Observamos também que seria necessário um resgate histórico de todo o processo para melhor compreensão dos fatos apresentados, o que ampliou os estudos e incluiu os personagens diretamente ligados à educação prudentina.

Todos os profissionais da educação, em especial o professor, apresentam-se como personagens principais deste movimento histórico, pois ao desempenharem a sua função de educar, utilizam o currículo escolar, que, conforme a pedagogia histórico-crítica, determina os conhecimentos científicos produzidos pela humanidade que devem ser transmitidos e, ao mesmo tempo mostra as formas mais adequadas dessa transmissão, para desenvolver as potencialidades humanas de superação da sociedade (SAVIANI, 2020). Para pôr em prática o currículo nesta perspectiva, este professor precisa ter uma formação inicial e continuada que o possibilite alinhar a teoria e a prática educativa, na busca de um fazer pedagógico intencional para a apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade.

O professor, ao buscar as melhores formas para que todos dominem o conhecimento científico, filosófico e artístico contribui para o processo de libertação e humanização dos alunos (SAVIANI, 2020).

Fundamentados em Saviani (2020), defendemos que o currículo, além de conter as melhores formas de ensino, também deve conter o conhecimento sistematizado e clássico, ou seja, o conhecimento humano. O homem, ao transformar a natureza, garante a sua existência, produz objetos materiais e imateriais, aqui definidos como conteúdos

universais, que precisam ser transmitidos às próximas gerações, por meio da educação, para serem transformados em novos conhecimentos que permitam atender às necessidades humanas e a participação em sociedade.

O processo de apropriação do conhecimento não ocorre a partir da simples manipulação dos instrumentos, mas sim da educação escolar, conforme defendido por Malanchen (2016, p. 114) “o acesso aos bens intelectuais mais desenvolvidos, como a ciência, a arte e a filosofia, não pode se concretizar para a totalidade da população a não ser por meio da educação escolar”.

Assim, acreditamos que a escola tem como função primordial proporcionar um ensino que se efetive na transmissão e assimilação dos conhecimentos históricos produzidos pela humanidade, promovendo a internalização da cultura e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores em estudantes.

Como a escola é a princípio, em nossa sociedade, a instituição mais organizada para transmitir os conhecimentos, ela pode provocar o desenvolvimento das funções psicológicas dos indivíduos com base na apropriação da cultura acumulada. Quando a escola se propõe a conduzir o aluno ao pensamento conceitual, possibilita maiores condições para o conhecimento da realidade objetiva (MALANCHEN, 2016, p. 115).

Malanchen (2016) assevera que a escola tem como função promover o acesso aos conhecimentos que permitirão o desenvolvimento das funções psicológicas no aluno. Essa concepção está fundamentada em Vygotsky (1991), que propõe em seus estudos o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, ou seja, o pensamento abstrato, a capacidade de agir conscientemente, realizar planejamento e agir com propósito, que se efetiva por meio das relações determinadas socialmente.

Saviani (2020) pontua que o ensino deve partir da prática social a fim de alterá-la qualitativamente. A partir dessa premissa, a prática educativa que ocorre na escola é medida pelas mudanças que provoca na prática social, ou seja, no exterior dela. Dessa forma, os conhecimentos transmitidos e assimilados, a partir da ação pedagógica, produzem mudanças qualitativas nos sujeitos que irão atuar na sociedade.

Ao propiciar a aplicação do currículo, nesta perspectiva, a escola cumpre seu papel de garantir a transmissão e apropriação dos conhecimentos reconhecidos pela ciência, permitindo o acesso ao mundo letrado, aos conhecimentos científicos, filosóficos

e artísticos, desenvolvendo os conceitos mais complexos da formação humana, como afirma Saviani (2013).

De acordo com Saviani (2020), a escola deve utilizar de todos os meios disponíveis para atingir os objetivos propostos com a organização curricular, lembrando sempre que esse currículo deve se preocupar com o que fazer para atingir tais objetivos no tempo determinado, consoante às etapas da periodização infantil<sup>1</sup> dentro do que preconiza a teoria histórico-cultural e pedagogia histórico-crítica. Reconhecer que existem períodos de desenvolvimento, permite ao professor propor atividades intencionais que promovam o desenvolvimento das funções psíquicas dos estudantes.

A compreensão dos períodos do desenvolvimento psíquico propostos por Elkonin não deve ser vista como estanque e universal, mas sim influenciada pelo desenvolvimento sociocultural do indivíduo, como apontado por Pasqualini e Eidt (2016). Ou seja, as condições históricas e culturais têm um papel significativo na transição entre os períodos e no desenvolvimento em si.

Em diferentes sociedades, culturas e momentos históricos, o desenvolvimento percorrerá caminhos diferentes e será, portanto, composto por fases ou períodos potencialmente diversos. Com isso, fica claro que não é a idade cronológica da criança que determina o período do desenvolvimento psíquico em que ela se encontra: a idade representa um parâmetro relativo e historicamente condicionado (PASQUALINI; EIDT, 2016, p. 102).

Por meio da atividade, ou seja, ações humanas, ocorre o desenvolvimento humano. Dentro desta perspectiva, Malanchen (2016), fundamentada nos estudos de Saviani, aponta que a escola e o professor precisam ter uma ação planejada e direcionada para cumprir seu papel de garantir a apropriação do saber objetivo, aqui definido também como conhecimento escolar, deixando de lado a superficialidade, a cotidianidade presente em outras teorias pedagógicas. “Assim, o saber escolar, ou seja, o currículo, envolve os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos que possibilitem

---

<sup>1</sup> A teoria da periodização do desenvolvimento psíquico (ELKONIN, 1987) pode ser assim sistematizada: (0-1 ano) primeiro ano, com atividade dominante a comunicação emocional direta; (1-3 anos) primeira infância, com atividade dominante objetual manipulatória; (3-6 anos) idade pré-escolar, com atividade dominante o jogo de papéis; (6-10 anos) idade escolar, com atividade de estudo; (10-14) adolescência inicial, com a atividade de comunicação íntima pessoal e (14-17 anos) adolescência, atividade profissional de estudo. Lembrando que os períodos não são imutáveis e dependem do desenvolvimento sociocultural do aluno.

a compreensão da realidade natural e social para além das aparências” (MALANCHEN, 2016. p.177).

Assim, como defendido por Saviani (2013, p. 90), a ação pedagógica precisa ser desenvolvida “com base em um suporte material”, ou seja, numa teoria fundamentada na prática. Para o autor, a teoria fundamenta a prática e a prática fundamenta a teoria num movimento dialético, sendo de fundamental importância condições adequadas para que essa prática seja desenvolvida e não prejudique a aplicação da teoria.

[...] na medida em que, se a prática que fundamenta a teoria e que opera como seu critério de verdade e sua finalidade tem um desenvolvimento precário, enfrentando no âmbito de sua materialidade entraves complexos, ela coloca limites à teoria, dificultando o seu avanço; num segundo sentido, na medida em que as condições precárias da prática provocam a teoria a encontrar as formas de compreender esses entraves e ao compreendê-los, buscar mecanismos efetivos e, portanto também práticos, formulando-os com a clareza que a teoria exige, tendo em vista a sua mobilização para a transformação efetiva dessas mesmas condições (SAVIANI, 2013, p. 91).

Nesse sentido, esta pesquisa objetiva apresentar uma análise do processo de elaboração, implementação e revogação do currículo fundamentado na pedagogia histórico-crítica, buscando responder aos questionamentos: Quais avanços e retrocessos ocorreram na construção e implementação do currículo histórico-cultural no município estudado? Quais as percepções das professoras sobre a construção, implementação e revogação do currículo na perspectiva da teoria histórico-crítica? Quais motivações, reais, culminaram na revogação do currículo municipal? Objetivando responder esses questionamentos, tornou-se fundamental aprofundar o conhecimento sobre a implementação do currículo escolar no município estudado, observando como as políticas educacionais interferiram nesse processo.

Compreendendo que a estruturação curricular, com base na teoria histórico-crítica da educação, apresenta como proposta a superação das políticas neoliberais, buscamos no decorrer da pesquisa, analisar os ataques e as barreiras impostas pelos defensores do desenvolvimento das competências e habilidades e a superação desses ataques por parte dos profissionais responsáveis pela construção curricular.

A abordagem adotada nesta pesquisa educacional está fundamentada no método materialista histórico dialético, preconizado por Marx (2011), que compreende o

método como um processo de investigação no qual faz análise profunda das relações sociais e históricas. A partir de um rigor científico, o método estuda o fenômeno, a realidade aparente, como ponto de partida para a compreensão do fenômeno na essência, ou seja, a abstração do concreto e de seu movimento real.

Paulo Netto (2011, p. 22), fundamentando-se em Marx, defende que o método materialista histórico-dialético permite ao pesquisador apreender a essência do objeto pesquisado, ou seja, “mediante a pesquisa, viabilizada pelo método, o pesquisador reproduz, no plano ideal, a essência do objeto que investigou”.

Realizamos a pesquisa tendo como objeto de estudo a construção e implementação do currículo municipal de Presidente Prudente. A rede de ensino responsável por essa produção está inserida num município de médio porte, que fica no oeste do estado de São Paulo, com uma população estimada<sup>2</sup> em 231.953 e que, de acordo com currículo municipal (PRESIDENTE PRUDENTE, 2020a), atende 4.335 estudantes na pré-escola<sup>3</sup> em aproximadamente 29 escolas exclusivas para Educação Infantil e 18 escolas com atendimento misto, que compreende a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Em assonância com o método abordado anteriormente, adotamos como instrumentos de coleta de dados a análise documental e bibliográfica e o questionário e entrevista semiestruturada. Solicitamos junto à Secretaria Municipal de Educação os documentos referentes à construção do currículo municipal, como projeto de construção e implementação, selecionamos documentos como portarias e decretos municipais utilizados para ratificar a importância da construção do currículo, na gestão do prefeito Milton Carlos de Mello (2009-2016) do Partido Trabalhista Brasileiro (PTB) e Nelson Bugalho (2017-2020) do mesmo partido, bem como, os documentos elaborados a fim de descaracterizar o currículo histórico-crítico como relevante e pertinente, que foram apresentados no início do movimento para a revogação do currículo histórico-cultural,

---

<sup>2</sup> População estimada para o ano de 2021, de acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/presidente-prudente/panorama>. Acesso em 08 nov. 2021.

<sup>3</sup> A pré-escola compreende os estudantes de 4 anos a 5 anos e 11 meses, sendo considerada a última etapa da educação infantil.

implementado pelo governo de cariz conservador de Edson Tomazini do Partido Socialista Brasileiro (PSB), prefeito eleito para o quadriênio 2021-2024.

Em busca de outros dados que pudessem dar solidez e historicidade ao trabalho, solicitamos à câmara municipal os documentos apresentados à época da audiência pública já sob o governo de Edson Tomazini, realizada no ano de 2022, para verificar os motivos da revogação do currículo construído para o município de Presidente Prudente/SP e testemunhos de pessoas que participaram deste processo histórico.

Solicitamos junto ao Ministério Público do Estado de São Paulo, representado pelo promotor de justiça Marcio K. Prado Junior os documentos apresentados nos autos do Inquérito Civil n.º MP: 14.0720.0007026/2018-3 instaurado para apurar eventual irregularidade da Prefeitura Municipal de Presidente Prudente na utilização de recursos públicos para a construção da matriz curricular.

Esses dados coletados advêm de fontes primárias que, conforme Lakatos e Marconi (2007), se referem a dados que ainda não foram tratados. Já as fontes de dados secundários, são daqueles já coletados, tabulados, ordenados e, até mesmo, analisados. Sendo assim, as fontes de dados primários utilizados nesta pesquisa foram os documentos disponibilizados pela Secretaria de Educação, que tratam do tema currículo, os decretos e os documentos oficiais apresentados à câmara municipal. Realizamos a análise documental de leis, decretos, portarias, projetos, planos entre outros documentos que, segundo Evangelista e Shiroma (2019), após teorizados, pensados e apropriados, fornecem importantes contribuições para a compreensão da realidade concreta das políticas educacionais.

Realizamos ainda um questionário semiestruturado, com a intenção de obter as considerações dos professores da rede municipal sobre currículo construído, pontuando como se deu a sua participação na construção deste importante documento, bem como tecendo comentários sobre a sua revogação. No decorrer da pesquisa verificamos a necessidade de ampliar a nossa investigação, incorporando depoimentos de outros profissionais que participaram da construção e implementação da matriz curricular de Presidente Prudente.

A execução desta pesquisa se deu após aprovação na Plataforma Brasil e pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE), sob

o protocolo do Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) de aprovação número: 55365522.8.0000.5515.

O questionário semiestruturado foi construído no aplicativo Google Forms e posteriormente encaminhado a trinta professores da rede municipal de ensino, através do aplicativo de mensagens WhatsApp e as entrevistas foram realizadas com duas organizadoras do currículo municipal por meio da plataforma Google Meet, visando a segurança dos participantes e da pesquisadora. Para a participação na pesquisa os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), enviado por meios digitais.

Com relação às fontes de dados secundários, utilizamos a revisão bibliográfica, definida por Macedo (1994, p. 13) como sendo “[...] a busca de informações bibliográficas, seleção de documentos que se relacionam com o problema de pesquisa [...] e o respectivo fichamento das referências para que sejam posteriormente utilizadas[...]”, uma vez que o material utilizado para o desenvolvimento da pesquisa será constituído também por livros, artigos e teses relacionados à temática proposta.

Martins (2015, p. 40) alerta que em pesquisa fundamentada no Materialismo Histórico- Dialético:

A implementação do método marxiano, aqui representado de forma extremamente resumida, pressupõe como ponto de partida a apreensão do ‘real imediato’, isto é, a representação inicial do todo, que convertido em objeto de análise por meio dos processos de abstração resulta em uma apreensão de tipo superior, expressa no ‘concreto pensado’.

Esta pesquisa, na busca de explicações lógicas e coerentes, analisou o contexto histórico e social, que permeou a construção do currículo do município de Presidente Prudente, como apreensão do real, sendo que as relações sociais e históricas refletem a realidade objetiva dos fenômenos observados.

Para Triviños (1987), enquanto pesquisadores, precisamos contemplar o fenômeno tal como ele é, estabelecendo-o como singular, num movimento dialético de análise dos diferentes aspectos (sociais, políticos, históricos e econômicos) que interferem e transformam a realidade concreta do fenômeno.

Após a revisão bibliográfica, análise dos questionários e documentos, os dados coletados foram analisados segundo os pressupostos teóricos do Materialismo Histórico-

Dialético (MHD) e as três grandes categorias: totalidade, contradição e mediação (PAULO NETTO, 2011) do qual extraímos as categorias de análise: i) o investimento em formação de professores; ii) a participação dos professores, técnicos pedagógicos e especialistas na construção do currículo; iii) as contribuições dos estudos realizados no período e; iv) motivações para a revogação do currículo construído. As análises fundamentadas em tais categorias objetivaram compreender todo o processo histórico do currículo municipal, ou seja, a realidade objetiva, identificando as possibilidades e limites desse processo.

A presente dissertação está organizada em cinco seções, iniciamos com a introdução, seção em que contextualizamos a relevância pessoal e profissional, bem como as justificativas, os objetivos, a metodologia, o detalhamento dos instrumentos utilizados na coleta de dados e uma breve organização das seções subsequentes.

A segunda seção traz um levantamento das principais políticas curriculares do Brasil para a Educação Básica, num desvelar das retóricas oficiais, problematizando como essas políticas alteraram significativamente a educação, colocando a escola a serviço dos interesses do capital.

Na terceira seção, realizamos uma contextualização histórica sobre a educação municipal, desde a criação da Secretaria de Educação, promovendo uma reflexão de como as políticas de governo e as discontinuidades marcaram e ainda marcam a educação municipal. Apresentamos o Plano Municipal de Educação, que expressa a importância de um currículo amparado em pesquisas e ciência na busca de uma educação de qualidade. Ainda nessa seção indicamos os princípios norteadores para a construção curricular, elencando a importância de repensar o currículo dentro da base marxista e finalmente realizamos uma breve explanação sobre a revogação do currículo e as justificativas apontadas.

Na quarta seção objetivamos analisar as possibilidades e os limites impostos à implementação de um currículo fundamentado na pedagogia histórico-crítica, mesmo com a forte imposição do capital, apresentando uma situação real de implementação, que embora passe por discontinuidades, vem se destacando como exemplo de resistência. Finalizamos a quarta seção apresentando as percepções das professoras sobre participação, contribuição e revogação do currículo construído.

A quinta e última seção traz as considerações finais sobre os resultados da pesquisa apontando alguns caminhos para subverter e superar os currículos fundamentados na pedagogia das competências e quiçá implementar um currículo preocupado verdadeiramente com a formação humana.

## SEÇÃO II

### 2 AS POLÍTICAS CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO NO BRASIL

Nesta seção pontuamos que quando se pesquisam e se analisam as políticas públicas, notamos um distanciamento no que está explicitado nos marcos legais e o que acontece no contexto da prática. Fundamentados em Evangelista e Shiroma (2019), acreditamos que isso ocorre devido à necessidade de articular o desenvolvimento das políticas educacionais com as demandas do mercado, causando um distanciamento entre o ideal e o real. “Apesar do discurso e pressupostos do documento tentarem dissimular e ocultar a realidade, conseguimos por seu intermédio, munidos obviamente de um quadro teórico aberto, compreender a racionalidade que orienta a política.” (EVANGELISTA; SHIROMA, 2019, p. 92), ou seja, o documento nos fornece pistas de suas reais intenções.

Nesta perspectiva, Evangelista e Shiroma (2019) apontam que as políticas públicas, principalmente as educacionais, possuem influência na vida social e acabam apresentando controvérsias quando a comparamos com a realidade vivida.

[...] a preocupação do capital com a educação da classe trabalhadora não é uma “mentira”; mas uma meia verdade, ela não ocorre como anunciada, relacionada a direitos, alívio da pobreza ou justiça social, mas existe por uma necessidade objetiva de formação de força de trabalho (EVANGELISTA; SHIROMA, 2019, p. 92).

Considerando os estudos de Souza (2006), as políticas públicas são organizadas e planejadas para atender as demandas da sociedade e solucionar problemas sociais, educacionais e econômicos. O desenho das políticas públicas reflete a movimentação dos governantes para modificar, organizar e estruturar a sociedade. A autora argumenta que existe uma "autonomia relativa do Estado" (SOUZA, 2006, p. 26), uma vez que há pressões dos diversos grupos sociais que têm necessidades e interesses próprios, interferindo na definição dos objetivos de maneira explícita ou implícita, e por vezes definindo quem irá receber a política pública, quando e como ocorrerá esse processo.

A formulação dessas políticas apresenta um discurso que visa atender às necessidades de uma coletividade ou de alguns grupos específicos, como trabalhadores, negros, estudantes, entre outros. No entanto, geralmente têm a pretensão de manter o sistema capitalista e atender aos interesses da classe hegemônica na luta por recursos e poder.

Diante dessas constatações, nossos estudos concentram seus esforços em ir além das aparências para verificar os conteúdos implícitos em alguns documentos políticos. De acordo com Evangelista e Shiroma:

[...] Analisamos documentos, procurando decifrar, nos textos, os objetivos anunciados ou velados de determinada política, para entender como se articulam ou afrontam o projeto hegemônico burguês, como impactam a luta de classes, como colaboram ou dificultam a construção de uma sociabilidade que supere o modo de produção capitalista (EVANGELISTA; SHIROMA, 2019, p. 85).

Souza (2006) assevera que as políticas públicas são permeadas por ideologias, valores e crenças, pois são estruturadas por diferentes grupos sociais e mediadas pelas instituições econômicas e sociais que se organizam a partir de seus autointeresses, regras e normativas sociais. A autora, fundamentada em (March e Olsen, 1995), explica que “os decisores agem e se organizam de acordo com regras e práticas socialmente construídas, conhecidas antecipadamente e aceitas” (SOUZA, 2006, p. 38).

Uma política pública educacional deveria ser composta por um conjunto de ações, com a finalidade de proporcionar uma transformação social, normatizando, orientando e regulando ações em âmbito nacional, estadual ou municipal. Entretanto, sabemos que as políticas educacionais trazem “o conteúdo e o sentido do que deve ser internalizado mistificadamente pelos sujeitos sociais, transformando-se em sua visão de mundo, alienada e degradante” (SHIROMA; EVANGELISTA, 2019, p. 84).

Shimazaki (2006, p. 168) complementa que “[...] a sociedade tem criado várias leis, deliberações, pareceres, manifestos e declarações para assegurar a educação para todos, mas a sociedade de classe tem segregado e excluído grande parte da população do acesso ao conhecimento [...]”.

Como descrito por Saviani (2013), assegurar educação para todos implica em socializar o saber que é propriedade privada dos dominantes, o que contradiz a lógica da

dominação e do poder. Por isso segundo o autor, permanece interessante aos governantes assegurar uma educação mínima aos estudantes, oferecendo-lhes apenas os conteúdos necessários para que se tornem força produtiva no mercado de trabalho, mantendo a sociedade capitalista e a dominação.

Devemos considerar que de acordo com Shiroma e Evangelista (2019) a compreensão da articulação dos conteúdos das políticas públicas segue categorias analíticas, relacionadas ao processo de construção, as estratégias de consolidação e rastreamento dos slogans. Tais slogans são compreendidos como bordões que ajudam a disseminar as intenções presentes nos documentos oficiais e mobilizam a sociedade para instituir políticas que perpetuam a sociedade de classes.

Portanto, ao considerar essas categorias, afirmamos que as análises das políticas curriculares no Brasil oferecem subsídios para que possamos compreender e romper os mecanismos de alienação impostos pelo capital, compreendendo os porquês da utilização desses mecanismos (EVANGELISTA; SHIROMA, 2019).

Malanchen (2016, p. 09) aponta que as reformas educacionais que ocorreram nas décadas de 1980 e 1990 foram impulsionadas pelas mudanças no “contexto econômico mundial”, “globalização” e “modernização da produção”. Diante do novo cenário nacional e internacional as políticas educacionais brasileiras se alinharam aos propósitos do mercado internacional, ocasionando mudanças nas propostas curriculares que se colocaram a serviço das exigências do capital.

O Banco Mundial, assim como outros organismos internacionais como a UNESCO começaram a pressionar o governo a instituir políticas de padronização de avaliações, de currículos e de formação de professores sobre o pretexto de inovar e melhorar a eficiência, eficácia e atingir melhores resultados na educação (THIESEN, 2019).

Seguindo as determinações impostas por esses organismos internacionais e pela política neoliberal, aprovou-se a Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996b). Malanchen (2016, p. 10) fundamentada em Saviani (2008) pontua que a aprovação da LDBEN (BRASIL, 1996b) deixou “o caminho aberto para medidas políticas pontuais que fossem adequando gradativamente a educação escolar brasileira às estratégias contemporâneas do capital na luta de classes” e imprimiu no documento o discurso da burguesia sobre a democracia,

solidariedade, tolerância, colocando a escola como local de formação de valores, atitudes e procedimentos, instituindo o desenvolvimento de competências.

Diante dessa colocação percebe-se a lógica de que para atender à modernidade, ao desenvolvimento e às novas tecnologias é necessário desenvolver nos alunos competências para se viver em sociedade, sem, entretanto, desenvolver condições para que esse aluno questione a organização de classes.

Jacomeli (2004) aponta em seus estudos que há um projeto de sociedade em andamento numa tentativa de reorganizar o sistema capitalista em decadência, por meio do controle político, econômico e social, e complementaríamos, com o educacional. “A retórica liberal utilizou-se e utiliza-se da escola para divulgar valores desejáveis para manter a sociedade “coesa” e “pacífica”, de acordo com os preceitos postulados por sua ideologia” (JACOMELI, 2004, p. 5).

Fundamentados nesta afirmação, podemos observar que a LDB já serviu e serve aos propósitos desta reorganização capitalista, formatando a educação dentro dos princípios impostos pelos organismos internacionais e abrindo portas para as reformas curriculares. Com os currículos fundamentados em uma base nacional comum, como definido no art. 26 da referida lei, as escolas deveriam trabalhar os mesmos conteúdos atitudinais, procedimentais e conceituais, formatando ou conformando os estudantes de todas as partes do Brasil (JACOMELI, 2004). Observamos que dessa forma o sistema capitalista, representado pelos organismos internacionais, determinam quais conhecimentos devem ser ofertados aos estudantes da classe trabalhadora, desenvolvendo apenas o essencial para o exercício do trabalho.

Sobre o projeto de sociedade em andamento, Jacomeli destaca:

Nesse projeto, a educação escolar é pensada como a melhor ferramenta para conformar espíritos, inculcar valores, homogeneizar discursos e fazer com que os indivíduos aceitem como natural a reestruturação do capitalismo globalizado, com suas diferenças econômicas, sociais, culturais e outras (JACOMELI, 2004, p. 48).

Após a implementação da LDB, houve a instituição dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1997) para orientar as escolas brasileiras na reorganização de seus currículos na educação básica. Essas orientações tratavam dos conteúdos de

ordem social e interligavam o conhecimento aos temas transversais, ou seja, temas atuais e cotidianos, úteis para viver em sociedade, sem possibilidades de superação.

Nesse sentido, a formação expressa nos parâmetros atende aos quatro pilares expostos por Delors. Observamos que a formação acaba por valorizar o que é útil e imediato, ou seja, o conhecimento escolar é reduzido ao que é pragmático e ao que leva o indivíduo a se adaptar, e não a buscar mudanças em seu meio (MALANCHEN, 2016 p. 24).

A resolução da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação CEB n.º 2, de 7 de abril de 1998, instituiu as diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Fundamental (BRASIL, 1998a), com o objetivo de organizar sob bases comuns as propostas curriculares dos sistemas de ensino de todo o Brasil. No mesmo ano, foi publicado o documento intitulado “Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil” (RCNEI) (BRASIL, 1998b), elaborado pelo Ministério de Educação (MEC), com a intencionalidade de contribuir com as políticas públicas e programas da educação infantil. Este documento foi organizado em três volumes, da seguinte forma:

Um documento Introdução, que apresenta uma reflexão sobre creches e pré-escolas no Brasil, situando e fundamentando concepções de criança, de educação, de instituição e do profissional, que foram utilizadas para definir os objetivos gerais da educação infantil e orientaram a organização dos documentos de eixos de trabalho [...]; Um volume relativo ao âmbito de experiência Formação Pessoal e Social que contém o eixo de trabalho que favorece, prioritariamente, os processos de construção da Identidade e Autonomia das crianças; Um volume relativo ao âmbito de experiência Conhecimento de Mundo que contém seis documentos referentes aos eixos de trabalho orientados para a construção das diferentes linguagens pelas crianças e para as relações que estabelecem com os objetos de conhecimento [...] (BRASIL, 1998b, p. 09).

Em 1999, com a Resolução CEB n.º 1, de 7 de abril, foram instituídas as primeiras diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil (BRASIL, 1999), que tinham como objetivo orientar a organização das propostas pedagógicas da primeira etapa da educação básica. Nessas diretrizes não está explícita uma concepção de currículo, mas utilizou-se o termo proposta pedagógica, que contempla as experiências e vivências, conteúdo utilitarista e pragmático, esvaziado dos conhecimentos indispensáveis à formação humana. Nas diretrizes é afirmado que as propostas pedagógicas necessitam respeitar os seguintes princípios:

- a) Princípios Éticos da Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade e do Respeito ao Bem Comum;
- b) Princípios Políticos dos Direitos e Deveres de Cidadania, do Exercício da Criticidade e do Respeito à Ordem Democrática;
- c) Princípios Estéticos da Sensibilidade, da Criatividade, da Ludicidade e da Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais (BRASIL, 1999, p. 01).

Estes princípios estão alinhados à política neoliberal que apresenta um discurso de renovar a escola, mas diferente disso, propõe políticas curriculares que partem das realidades imediatas e dos saberes necessários ao atendimento das necessidades do mercado, com apropriação de competências importantes ao convívio social. Esta afirmação completa-se com a afirmação de Santos e Orso (2020, p. 172):

No modelo de sociedade neoliberal, o individualismo, a competitividade e o lucro são os princípios balizadores do modo de vida e produção. Tais princípios encontram terreno fértil quando regados por políticas governamentais que investem no pragmatismo em detrimento de uma filosofia que ensine os indivíduos a pensar criticamente seu meio e suas formas de apropriação cultural (SANTOS; ORSO, 2020, p. 172).

Com a aprovação da Lei n.º 11.274, de 6 de fevereiro de 2006 (BRASIL, 2006a) o ensino fundamental passou a ser de 9 anos e provocou novas mudanças nas propostas curriculares de todo o Brasil. A criança de 6 anos foi incluída no ensino fundamental com a retórica de ampliar o acesso e a permanência do aluno no ambiente escolar e essa entrada antecipada fomentou a produção de documentos orientadores destinados aos municípios e estados, entre eles a “Política nacional de educação infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação” (BRASIL, 2006b), os “Parâmetros nacionais de infraestrutura para instituições de educação infantil” (BRASIL, 2006c) e “Ensino fundamental de nove anos, orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade” (BRASIL, 2007).

Nos anos seguintes foram apresentados pelo Conselho Nacional de Educação muitos pareceres e resoluções com diretrizes curriculares para normatizar a educação básica.

O quadro abaixo apresenta em ordem cronológica as principais diretrizes propostas para a Educação Básica Nacional, que de maneira fragmentada estão voltadas para atender às necessidades das minorias e públicos específicos.

Quadro 1 – Principais diretrizes curriculares propostas a partir da LDB

| <b>Resolução</b>  | <b>Ementa</b>   |
|---|---|
| Resolução CNE/CEB n.º 2, de 7 de abril de 1998          | ▪ Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.  |
| Resolução CNE/CEB n.º 3, de 26 de junho de 1998         | ▪ Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.  |
| Resolução CNE/CEB n.º 1, de 7 de abril de 1999          | ▪ Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.   |
| Resolução CNE/CEB n.º 2, de 19 de abril de 1999         | ▪ Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em Nível Médio, na modalidade Normal.  |
| Resolução CNE/CEB n.º 1, de 5 de julho de 2000          | ▪ Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.  |
| Resolução CNE/CEB n.º 2/2001, de 11 de setembro de 2001 | ▪ Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.  |
| Resolução CNE/CP n.º 1, de 17 de junho de 2004          | ▪ Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.  |
| Resolução CNE/CEB n.º 5, de 17 de dezembro de 2009      | ▪ Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.   |
| Resolução CNE/CEB n.º 4, de 13 de julho de 2010         | ▪ Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.   |
| Resolução CNE/CEB n.º 3, de 15 de junho de 2010 -       | ▪ Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância. |
| Resolução CNE/CEB n.º 7, de 14 de dezembro de 2010      | ▪ Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.  |

|  |  |
|--|--|
| Resolução CNE/CEB n.º 2, de 30 de janeiro de 2012  | <ul style="list-style-type: none"> <li>Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.</li> </ul>  |
| Resolução CNE/CEB n.º 5, de 22 de junho de 2012    | <ul style="list-style-type: none"> <li>Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica.</li> </ul>  |
| Resolução CNE/CEB n.º 8, de 20 de novembro de 2012 | <ul style="list-style-type: none"> <li>Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica.</li> </ul>  |
| Resolução CNE/CP n.º 2, de 22 de dezembro de 2017  | <ul style="list-style-type: none"> <li>Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica.</li> </ul>  |
| Resolução CNE/CEB n.º 3, de 21 de novembro de 2018 | <ul style="list-style-type: none"> <li>Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.</li> </ul>   |
| Resolução CNE/CP n.º 4, de 17 de dezembro de 2018  | <ul style="list-style-type: none"> <li>Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP n.º 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP n.º 15/2017.</li> </ul> |

Fonte: Ministério da Educação<sup>4</sup>

Malanchen (2016), fundamentada por Nagel (2009), argumenta que a educação está reeducando o homem para aceitar e defender as desigualdades, enquanto diferenças precisam ser respeitadas, sem pretensão de lutar pela igualdade e pelas mudanças sociais. Essas diretrizes defendem o multiculturalismo, com a pretensa inclusão das minorias, alienando o homem, que deixa de lutar pelo que realmente importa: a garantia do direito à saúde, moradia, alimentação, educação, lazer, liberdade, trabalho, segurança, entre outros, para todos.

<sup>4</sup> Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12992-diretrizes-para-a-educacao-basica>.

Essa inclusão controlada serve à manutenção do poder e dominação ao fazer com que o homem se sinta parte integrante da sociedade que historicamente sempre o excluiu.

No excerto abaixo Malanchen (2016) clarifica sua argumentação:

Nesse contexto, a cultura deixa de ser compreendida como o resultado do acúmulo de produção do homem por meio do trabalho derivado de sua ação na natureza e passa a ser equivalente à identidade cultural de diferentes grupos ou comunidades. Tudo vira cultura: cultura da infância, do índio, da mulher, do homem do campo, da favela, do jornal, da televisão, do funk, do carnaval e do futebol (MALANCHEN, 2016, p. 91).

Para a autora, a diversidade cultural é importante e necessária para a nossa sociedade, o que é prejudicial é a ideia de que o respeito a essa diversidade seja suficiente para formar cidadãos críticos e atuantes, sem considerar os conhecimentos científicos indispensáveis a essa formação.

Na próxima seção contextualizamos a história da educação de Presidente Prudente, apontando os principais fatos que contribuíram para a atualidade.

## SEÇÃO III

### 3 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE PRESIDENTE PRUDENTE

O município de Presidente Prudente foi constituído no início do século XX, mais precisamente em setembro de 1917 com a chegada de colonos que foram abrindo avenidas e ruas próximas à estrada de ferro. Com a ferrovia, que auxiliava no escoamento do café e outros produtos agrícolas, muitos colonos foram atraídos para a região e em pouco tempo a cidade já possuía 180 crianças (MARIANO, 2011).

Dada a quantidade de crianças na região e a pressão por parte do colonizador coronel Francisco de Paula Goulart que demarcou os primeiros lotes, o governo do estado, de acordo com Mariano (2011), implantou as escolas reunidas. Esse modelo de escola era utilizado em lugares onde a demanda por escolas fosse grande e agrupava em um único prédio todas as crianças da vila, de maneira provisória, até que o Grupo Escolar fosse implantado.

No ano de 1925, as escolas reunidas da cidade passaram a se organizar como Grupo Escolar, ainda que de forma precária, sem prédio próprio ou condições de funcionamento (MARIANO, 2012). Observando os fatos históricos sobre a educação nesse município, vemos que a oferta de educação para as crianças, ampliou o comércio de terras e a consequente expansão do município.

“O Primeiro Grupo Escolar constituiu-se em um marco para o desenvolvimento da cidade, pois chegavam, seguidamente, muitas famílias de imigrantes com crianças em idade escolar, necessitando de ingresso imediato à escola” (RIBEIRO, 1999, p. 31-32).

No ano de 1931, o primeiro Grupo Escolar atendia o ensino primário e era mantido pelo governo do estado. Essa instituição pública de ensino funcionava em dois períodos, manhã e tarde, mas para atender a grande quantidade de alunos, dentre eles, muitos imigrantes, passou a atender em três períodos (RIBEIRO, 1999).

Analisando os fatos históricos, Ribeiro (1999) aponta que havia uma grande preocupação entre os moradores da cidade para com a cultura, educação e bem-estar

dos alunos, por isso formaram comissões de professores para desenvolver ações em diferentes áreas do ensino e associação de pais e mestres para cuidar das questões educacionais do grupo escolar.

Essa associação tinha por objetivo resolver os problemas relacionados às questões de ensino em Presidente Prudente. Alguns inclusive, revelam a preocupação com temas pertinentes ao bem-estar da população escolar: saúde, cultura, novos níveis de ensino na cidade, entre outros. A imprensa noticiava os diversos assuntos tratados na APM, como o combate ao alcoolismo, a construção do novo prédio do Grupo Escolar, a instalação de uma Escola Normal na cidade e da criação de um cinema educativo no Grupo Escolar (RIBEIRO, 1999, p. 35-36).

Em janeiro de 1930, diante da necessidade de uma instituição de ensino que desse continuidade aos estudos do Grupo escolar, foi inaugurada a primeira instituição privada de ensino do município, o Ginásio São Paulo, que “possuía cursos diurnos e noturnos – Ginásial, Básico e Técnico-Comercial, Admissão e Primário” (RIBEIRO, 1999, p. 48).

Deste período até o ano de 1976, a educação no município era ofertada pelo estado e pelas instituições privadas de ensino, entretanto, a partir de 1976, o município estudado, em parceria com a Fundação Legião Brasileira de Assistência Social (LBA), criou uma classe experimental para atender 40 crianças em idade pré-escolar, preparando-as para a entrada na 1ª série do 1º Grau (SANTOS, 2002), apresentando-se como as primeiras medidas, que mais tarde levariam à constituição de um sistema de ensino municipal.

Embora esse atendimento tivesse um caráter assistencial e higienista, desde então, a educação no município estudado deixou de ser oferecida exclusivamente pelo estado. A primeira classe de educação pré-escolar estava ligada ao setor da Assistência Social Municipal (ASSOM), e nos anos seguintes, deixou de ser experimental, sendo progressivamente ampliada pelo governo municipal (SANTOS, 2002).

De acordo com Santos, (2002) no ano de 1980, o convênio com a LBA terminou, mas um novo convênio foi realizado com a Fundação Movimento de Alfabetização

Brasileiro (MOBRAL)<sup>5</sup> e em “1982 o programa contava com 41 salas atendendo, em média, 850 crianças” (SANTOS, 2002).

A Lei municipal n.º 2.296 de 1983 (PRESIDENTE PRUDENTE, 1983), organizou a estrutura básica da Prefeitura Municipal, criando a Secretaria de Educação, Cultura, Turismo e Lazer, definindo o Departamento de Ensino, Departamento de Estudos e Normas, Merenda Escolar, Coordenadoria de Cultura e Coordenadoria de Turismo e Lazer. Nesta época, estava à frente da administração municipal o Sr. Virgílio Tiezzi Júnior (1983-1988) do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), tendo como Secretário de Educação, Cultura, Turismo e Lazer o prof. Pedro Newton Rotta.

A Educação Infantil no município seguia as políticas estaduais e nacionais de educação e tinha caráter assistencialista e compensatório, voltada para a alfabetização e cuidados higienistas. Em 1985, o governo do município de Presidente Prudente, criou através do decreto n.º 5.536/85 a Escola Municipal de Educação Compensatória “Pingo de Gente” para atender crianças de seis anos e, posteriormente, implantou a Pré-Escola Chapeuzinho Vermelho para alunos de quatro e cinco anos (PRESIDENTE PRUDENTE, 1985).

Neste período, “tomou forma um movimento de insatisfação com a metodologia adotada desde, pelo menos, 1980.” (SANTOS, 2002, p. 35). Essa insatisfação, como apontada por Santos (2002) partiu dos professores da 1ª série que recebiam os alunos sem os conhecimentos necessários para o desenvolvimento da alfabetização e também por parte dos alunos que resistiam à realização de atividades desconexas, que envolviam basicamente o treino motor, cópia de letras e números.

Em 1986, na busca de soluções para os problemas encontrados na educação municipal, a Seduc implantou o Programa de Educação Pré-Escolar (PROEPRE). O programa foi criado pela professora Dra. Orly Zucatto Montovani de Assis e fundamentava-se nos estudos de Jean Piaget. Ele trouxe a sistematização das atividades desenvolvidas na educação infantil com orientações científicas para acelerar o desenvolvimento infantil, suprimindo a deficiência até então encontrada pelos professores na pré-escola. Para a aplicação prática do programa, os professores participaram de

---

<sup>5</sup> Programa do Governo Federal que tinha o objetivo de erradicar o analfabetismo no Brasil na década de 1980, desenvolvido em parceria com o município na educação pré-escolar (SANTOS, 2002).

formações em serviço, com objetivo de conhecer a teoria piagetiana para aplicá-la em sala de aula.

Com o PROEPRE a prática pedagógica passou a ser orientada por uma teoria científica sobre como a criança pensa e aprende e efetivou-se num conjunto de atividades organizadas e sistematizadas com o objetivo de conduzir o aluno do estágio pré-operatório para o estágio operatório concreto e ao desenvolvimento da autonomia moral e intelectual (SANTOS, 2002, p. 44).

De acordo com Santos (2002), embora o projeto não tenha obtido os resultados esperados para favorecer o desenvolvimento infantil, a sua instituição marcou a educação municipal, que deixou de ter como foco principal o seu caráter assistencialista, demonstrando uma preocupação com o desenvolvimento da prática pedagógica.

A partir de 1989, a administração municipal, agora comandada por Paulo Constantino (1989-1992), filiado ao Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), incorporou à Secretaria de Educação, Cultura, Turismo e Lazer, 11 creches municipais que até então estavam sob supervisão da Secretaria de Promoção Social. Essas creches, a partir de 1991, com o Decreto n.º 7.720/91 passaram a ser denominadas Centros de Convivência Infantil Municipal (CCIM) (PRESIDENTE PRUDENTE, 1991). Outra política importante à época foi a instituição de um projeto de atendimento pré-escolar em período integral, criado com o Decreto n.º 7.358/1990 (PRESIDENTE PRUDENTE, 1990) o Centro Integrado de Educação Municipal (CIEM). Este projeto foi elaborado sob a orientação da então secretária da educação, Prof.<sup>a</sup> Ondina Barbosa Gerbasi, fundamentada na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), que determina em seu artigo 205 a educação como um direito de todos e um dever do estado e da Família, e a criança um sujeito de direitos que precisava de atendimento educacional de qualidade para desenvolver-se plenamente, além de colocar como objetivo principal da educação o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho.

Para a realização deste projeto foi necessária a construção de escolas que pudessem realizar o atendimento em período integral para crianças de 4 a 6 anos, um programa de educação suplementar subdividido para alunos de 7 a 14 anos, que acontecia no contraturno e para jovens e adultos acima de 14 anos, com cursos profissionalizantes, ofertados no período noturno. Os CIEMs também desenvolviam o

programa de Resgate Cultural, que oferecia programações culturais aos alunos e à comunidade em geral nos finais de semana, nas férias e outros feriados (PRESIDENTE PRUDENTE, 1991).

Em seu regimento inicial, aprovado a partir do Decreto Municipal n.º 7.567/91, a prioridade do programa era o atendimento em período integral com apoio de diversos profissionais, entretanto Santos (2002) aponta fragilidades no Projeto CIEM, como a ausência de profissionais de apoio como Assistente Social, Nutricionista e Auxiliar de Enfermagem, como previsto no regimento, além das alterações quanto à escolha dos Orientadores Pedagógicos, a jornada de trabalho do professor, descontinuidade do programa de Resgate Cultural e de Educação Suplementar I.

Em seus estudos, Santos (2002) relata que não localizou documentos que comprovem uma avaliação da prática pedagógica que vinha sendo desenvolvida e que justificasse a implantação do projeto CIEM, também verificou que a escola de tempo integral nem sempre era uma necessidade nas comunidades onde foram instaladas, o que levou à descaracterização da escola de tempo integral com a instalação de salas de tempo parcial.

De acordo com Santos (2002), a Secretaria Municipal de Educação deveria ter realizado uma avaliação para verificar quais melhorias seriam necessárias no momento e, conseqüentemente, constataria “[...] pela necessidade de duas “obras” básicas para a educação municipal: 1) formular uma proposta pedagógica e; 2) garantir a formação adequada dos professores” (SANTOS, 2002, p. 69).

Na administração seguinte, o prefeito Agripino Lima (1993-1996), na época filiado ao Partido da Frente Liberal (PFL), seguiu a administração anterior e continuou a construir escolas para marcar o seu governo. Nomeou através do Decreto n.º 8.117/93 como sua secretária de educação a Sra. Maria Vitória Arantes Braga Barberis Nabas, e dentre as primeiras alterações realizadas na educação houve o desmembramento da Secretaria de Cultura e Turismo (PRESIDENTE PRUDENTE, 1993), que até então estava vinculada à Secretaria de Educação.

No seu mandato houve a implantação do Programa de Atendimento à Infância Prudentina (PAIP), que reunia os projetos municipais de educação de tempo integral, sem apresentar mudanças significativas na educação municipal (SANTOS, 2002).

Santos (2002) aponta que em 1994, na primeira semana de planejamento da rede, discutiu-se a integração dos diversos programas de ensino que compunham a educação infantil municipal a partir da revisão do Estatuto do Magistério, da incorporação de cursos, reuniões e trocas de experiências entre os professores, além da construção de uma proposta curricular para toda a rede de ensino municipal.

Consta no relatório o entendimento dos professores que “uma proposta educacional não pode ser específica de locais de trabalho, mas sim de toda [a] rede; a construção de uma proposta educacional não se dá de um dia para outro, mas sim é fruto de estudo e reflexão da nossa prática atual, e sobretudo, da concepção e construção por todos nós.” (SANTOS, 2002, p. 82).

A tão aguardada proposta curricular (PRESIDENTE PRUDENTE, 2016b) foi organizada pelo coletivo de professores e apresentada no ano de 1998, entretanto a administração seguinte não utilizou o documento construído coletivamente, adotando os Referenciais Curriculares Nacionais de Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998b) como proposta da rede de ensino.

Ainda no ano de 1996, criou-se a partir da Lei Complementar n.º 26/1996 o Conselho Municipal de Educação (COMED) que entre outras obrigações tinha como objetivo principal estabelecer diretrizes educacionais no município, para melhorar a qualidade do ensino ofertado (PRESIDENTE PRUDENTE, 1996).

No ano seguinte, assumiu como prefeito Mauro Bragato (1997-2000) do Partido da Social-Democracia Brasileira (PSDB), que nomeou como Secretário da Educação o Prof. Pedro Newton Rotta. De acordo com Deák (2004), este período foi marcado pela ampliação da oferta de vagas na Educação Infantil e pela inserção do Ensino Fundamental na rede municipal.

Numa tentativa de descentralizar a educação, o Conselho Estadual de Educação, por meio da deliberação n.º 11/97, autorizou que os municípios criassem seus próprios sistemas de ensino, ampliando a autonomia e também delegando a responsabilidade sobre a organização, manutenção e supervisão das escolas de ensino infantil e fundamental, bem como a educação especial e de jovens e adultos (SÃO PAULO, 1997).

Amparados por essa deliberação e pela legislação vigente, Presidente Prudente cumprindo todas as determinações previstas no documento<sup>6</sup>, encaminhou ao Conselho Estadual de Educação no ano de 1998 todos os documentos necessários à instituição do Sistema Municipal de Ensino.

Deák (2004) aponta que no ano de 1998, foram criadas algumas salas de 1ª série do Ensino Fundamental, nas escolas municipais que até então realizavam o atendimento da Educação Infantil e, posteriormente, o COMED após muito estudo e debate, posicionou-se a favor do convênio com a Secretaria Estadual de Ensino para municipalizar o Ensino Fundamental. A municipalização do Ensino Fundamental estava amparada pela Emenda Constitucional n.º 14/96 que alterou a Constituição Federal, artigo 211, passando para aos municípios a responsabilidade pela Educação Infantil e Ensino Fundamental, assim aconteceu de maneira gradual (BRASIL, 1996a). Em 1999, de acordo com Deák (2004), o município de Presidente Prudente assumiu 11 escolas estaduais com um total de 5.314 alunos do Ensino Fundamental.

Outra alteração importante, prevista na Emenda Constitucional n.º 4/96 (BRASIL, 1996a), foi a instituição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF)<sup>7</sup>, que alterou a estrutura do financiamento do Ensino Fundamental, garantindo o repasse de 60% dos recursos destinados à educação (PRESIDENTE PRUDENTE, 1996).

Diante da ampliação da rede municipal, aprovou-se por meio do decreto n.º 13.489/99 o Regimento Comum das Escolas Municipais de Presidente Prudente, impondo a todas as escolas municipais a mesma organização administrativa, didática e disciplinar (PRESIDENTE PRUDENTE, 1999a).

Neste documento está definido no art. 127 que o currículo “envolve o conjunto de decisões e ações voltadas para a consecução de objetivos educacionais numa perspectiva de educação transformadora” (PRESIDENTE PRUDENTE, 1999a p. 25).

---

<sup>6</sup> De acordo com a deliberação CEE n.º 11/97, são requisitos para a instituição do Sistema Municipal de Educação o compromisso com a educação, a consolidação de um Plano Municipal de Educação, o estabelecimento de normas educacionais, a instituição do Conselho Municipal de Educação e da Secretaria Municipal de Educação e o investimento e manutenção da rede escolar (SÃO PAULO, 1997).

<sup>7</sup> O art. 212 da CF determina que Estados e Municípios repassem 25% das receitas à Educação e o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), instituído pela Emenda Constitucional n.º 14/96 determina que 60% dessas receitas sejam repassadas à manutenção do Ensino Fundamental.

Compreendemos que essas decisões e ações implicam no funcionamento da escola, ou seja, no desempenho da sua função, de permitir a assimilação do saber sistematizado (SAVIANI, 2013), que conseqüentemente levará ao desenvolvimento das funções psíquicas superiores que são capazes de transformar o aluno, tornando a educação transformadora.

Com a Lei Complementar n.º 79/1999, alterada pela Lei Complementar n.º 83/2000, foi instituído o Estatuto do Magistério Público Municipal, para incorporar as novas determinações previstas na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (BRASIL, 1996b), que dentre outras mudanças adotou o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) e instituiu o piso salarial profissional (PRESIDENTE PRUDENTE, 2000).

O próximo prefeito, Agripino Lima (2001-2004), agora filiado ao PTB, foi reeleito e administrou a cidade até o ano de 2007, quando foi destituído do cargo e afastado pela justiça por improbidade administrativa, sendo sucedido por seu vice Carlos Roberto Biancardi (2007-2008), que na época pertencia ao PSDB.

No início do seu primeiro mandato, nomeou como secretária da educação a Prof.<sup>a</sup> Maria Vitória Arantes Braga Barberis Nabas, que permaneceu à frente da pasta até o início de 2003, quando foi substituída pelo Sr. Aldo Gabrigna até junho do ano de 2004. Em seguida nomeou como secretária da educação a Sra. Vera Lucia De Melo Milan, que permaneceu até dezembro do mesmo ano. No seu segundo mandato, nomeou como secretário da educação o Sr. Eustásio de Oliveira Ferraz.

Dentre as principais mudanças nas políticas educacionais adotadas por esse governo está a lei n.º 5.686/2001 (PRESIDENTE PRUDENTE, 2001), que criou novos cargos para Professores I, para suprir a demanda ocasionada pela municipalização do Ensino Fundamental.

A transferência de alunos do ensino fundamental da rede estadual para a rede municipal acarretou a migração de muitos professores que atuavam como PEB I na rede estadual para a rede municipal de ensino. Cabe destacar que a municipalização do ensino fundamental viabilizou para muitos professores a possibilidade de estabilidade no cargo. Após a implantação do ensino fundamental na rede municipal, a prefeitura realizou dois concursos públicos para Professor I, nos anos de 1999 e 2002 (CARAVINA, 2010, p. 114).

Conforme publicado decreto n.º 17.080/2005 (PRESIDENTE PRUDENTE, 2005a) no início de 2005, a rede municipal contava com 6 escolas que atendiam exclusivamente o Ensino Fundamental, 14 escolas com atendimento exclusivo à Educação Infantil e 18 unidades escolares que atendiam as duas etapas de ensino concomitantemente. Mesmo com uma rede formada por 38 escolas, havia uma crescente lista de espera por vagas em creches municipais, o que levou a administração a firmar parceria com entidades filantrópicas para o atendimento de crianças de 0 a 4 anos, decreto n.º 17.430/2005 (PRESIDENTE PRUDENTE, 2005b) na tentativa de ampliar o atendimento na educação infantil.

A Lei n.º 6.513/2006 aprovou Plano Municipal de Educação (PME) (PRESIDENTE PRUDENTE, 2006), que tinha como proposta elevar a escolaridade dos estudantes do município, promover uma melhora na qualidade do ensino, valorizar os profissionais da educação e adotar uma gestão mais democrática no prazo de dez anos.

Dentre as medidas estava previsto investir na educação infantil além do proposto, para garantir o atendimento a todas as crianças na pré-escola, suprimindo a demanda de vagas para a creche.

Conforme apontado no PME (PRESIDENTE PRUDENTE, 2006), a quantidade de vagas ofertadas na Educação Infantil não era suficiente para atender a demanda e por isso, além de ampliar o investimento, também fora necessário criar uma comissão para rever os critérios adotados para a concessão de vagas.

Dessa forma, apesar do atendimento em termos de vagas, o acesso à creche e pré-escola não é suficiente para o conjunto da população nessa faixa etária que moram no município, afetando sobremaneira as crianças oriundas de famílias com menor poder aquisitivo e moradores dos bairros mais afastados, sobrepondo à exclusão social a exclusão escolar (PRESIDENTE PRUDENTE, 2006, p. 05).

Para o Ensino Fundamental, o plano previu a ampliação dos valores investidos na tentativa de melhorar a qualidade educacional e universalizar essa etapa de ensino, ampliando o acesso e a permanência do aluno e reduzindo a evasão escolar.

No âmbito nacional, a Emenda Constitucional n.º 53/2006 (BRASIL, 2006d) criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos

Profissionais da Educação (FUNDEB), que substituiu o FUNDEF (1998-2006). O FUNDEB financiava e ainda financia a Educação Básica, com recursos oriundos dos estados, municípios e Distrito Federal. Com a instituição do Fundeb houve uma distribuição proporcional dos recursos para Educação Básica que considerava a quantidade de matrículas nas diferentes etapas e modalidades do ensino público, tendo como base as informações do Censo Escolar do ano anterior, pesquisa promovida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) (BRASIL, 2020b).

Para acompanhar e controlar a utilização exclusiva dos recursos do FUNDEB, a administração municipal criou a Lei n.º 6.622/2007 (PRESIDENTE PRUDENTE, 2007c), que institui o Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social do FUNDEB. O referido conselho era formado por dez conselheiros de diferentes setores da educação municipal, sendo escolhido entre os pares: dois pais de alunos, dois alunos, um diretor, um professor, um servidor técnico da educação indicado pelos conselhos, um conselheiro Tutelar e um conselheiro municipal de educação e um representante da Seduc indicado pelo Chefe do Executivo.

Ainda no ano de 2007, houve a criação do Centro de Formação Permanente dos Profissionais da Educação (CEFOPPE) com o decreto n.º 18.637/2007 (PRESIDENTE PRUDENTE, 2007a) e a institucionalização do Congresso de Educação da Secretaria Municipal de Educação de Presidente Prudente com o decreto municipal n.º 18.755/2007 (PRESIDENTE PRUDENTE, 2007b). Essas políticas públicas tinham como objetivo atender o Plano Municipal de Educação, que previa a formação continuada dos profissionais da educação com a promoção de cursos, aprofundamento e troca de experiências, divulgação de trabalhos científicos de diversas perspectivas pedagógicas, ou seja, ações que auxiliavam na formação continuada dos profissionais que atuavam diretamente com crianças e adolescentes.

No período administrativo seguinte, o PTB volta ao poder com a eleição do Sr. Milton Carlos de Mello, conhecido por Tupã (2009-2016), nomeando como secretária da educação a Sra. Ondina Barbosa Gerbasi, que esteve à frente da pasta no período de 1989 a 1992 e 2007 a 2008 e foi responsável pela implantação das escolas de tempo integral, denominadas de Centro Integrado de Educação Municipal (CIEM).

De acordo com Presidente Prudente (2016b), a partir de 2009 houve um grande investimento em reformas, manutenção e construção de escolas e salas de aulas, o que permitiu ampliar o atendimento e a oferta de vagas nas escolas municipais. De acordo com o documento, um dos desafios da gestão municipal foi a construção de uma proposta curricular articulada com as novas legislações e com os avanços científicos para garantir o direito da criança à educação.

Na primeira gestão de Tupã (2009-2012) iniciaram-se os estudos para a construção de uma matriz curricular para a Educação Infantil, que já era uma reivindicação antiga dos profissionais da educação da rede municipal. Essa matriz curricular foi organizada pela coordenadora Pedagógica Marcia Satomi Tsuda, juntamente aos profissionais da rede municipal e com uma assessoria pedagógica externa da professora Dra. Ma. Léa Velociana Vargas Tiriba.

Um dos desafios da política atual foi a construção de uma proposta curricular voltada para atender à nova legislação que organiza a Educação Infantil, bem como aos interesses e necessidades das crianças de Presidente Prudente. Para incorporar os avanços presentes na política educacional e na produção científica, acreditamos ter garantido no texto o direito das crianças à Educação Infantil para cumprir com as finalidades e princípios indissociáveis de cuidar e educar, assim como a de promover a democratização do acesso aos bens culturais e educacionais, o pluralismo de ideias, o respeito a liberdade e o apreço a tolerância (PRESIDENTE PRUDENTE, 2016b, p. 29).

De acordo com o ofício n.º 539/2012 DPO/SEDUC (PRESIDENTE PRUDENTE, 2012), a assessoria técnica pedagógica da professora Dra. Lea foi solicitada por sua experiência como pesquisadora e conhecimento científico sobre as três ecologias<sup>8</sup> (social, pessoal e ambiental), que fundamentou o material produzido, bem como por sua participação na construção das Diretrizes Curriculares Nacionais e na construção de currículos fomentados pela gestão democrática (PRESIDENTE PRUDENTE, 2012).

---

<sup>8</sup> O livro “As três ecologias” de Felix Guattari (1990) apresenta as ecologias como “ecologia social, ecologia da mente e ecologia ambiental” (GUATTARI, 1990). Uma proposta curricular fundamentada nas três ecologias preocupa-se com a preservação da vida e do meio ambiente, bem como das relações humanas com o meio natural. A partir de novas práticas pedagógicas, as crianças se aproximam da natureza, conhecendo-a de tal modo que possam dizer não ao desperdício e ao consumismo (TIRIBA, 2010) ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais Belo Horizonte, novembro de 2010.

Na segunda gestão do então prefeito Tupã (2013-2016), deu-se início à construção da proposta curricular municipal para o Ensino Fundamental e por orientação da secretária adjunta Sonia Maria Pelegrini, esta proposta tinha como fundamentação teórica a teoria histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica.

Em 2015, um novo Plano Municipal de Educação foi apresentado com a Lei n.º 8962/2015 (PRESIDENTE PRUDENTE, 2015), trazendo importantes medidas que implicam no desenvolvimento de uma educação pública de qualidade. Esse plano está mais detalhado na subseção seguinte, com as principais metas e estratégias adotadas no documento, que impactam diretamente o currículo municipal de educação.

O currículo para Educação Infantil que estava em construção desde 2009 foi apresentado em 2016, entretanto com a troca do poder executivo foi arquivado por alguns meses e retomado pela equipe pedagógica da Secretaria Municipal de Educação no ano de 2017. Na ata um de reunião do ano de 2016, sobre a proposta curricular municipal da Educação Infantil (PRESIDENTE PRUDENTE, 2016a), iniciou-se a discussão sobre como adequar o currículo para Educação Infantil na perspectiva histórico-crítica sem desconsiderar todo o trabalho já desenvolvido nos anos anteriores.

No ano de 2017, assumiu a cadeira do executivo o Sr. Nelson Roberto Bugalho (2017-2020), que nomeou como secretário da educação o Sr. Antonio Luiz Mello, que fora substituído pela prof<sup>a</sup>. Ma. Sonia Maria Pelegrini em setembro do mesmo ano. A então secretária municipal de educação, como explanado anteriormente, já havia atuado na pasta como secretária adjunta da prof.<sup>a</sup> Dra. Ondina e participado do processo de construção do currículo municipal da Educação Infantil, bem como apresentado à equipe da secretaria seus conhecimentos sobre a teoria histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica, dando início ao currículo para o Ensino Fundamental.

No ano de 2018, a prefeitura municipal de Presidente Prudente firmou contrato com a Fundação para o Desenvolvimento da Unesp (FUNDUNESP) para constituir apoio técnico e pedagógico na construção do currículo municipal com a proposição de formações em serviço aos profissionais da educação da rede municipal, fundamentadas na pedagogia histórico-crítica e na teoria histórico-cultural. Este projeto foi coordenado e executado durante o ano de 2018, por três professores Doutores de três campus da Unesp, a prof.<sup>a</sup> Dra. Rosiane F. Ponce de Presidente Prudente, a prof.<sup>a</sup> Dra. Ligia M.

Martins de Araraquara e a prof.<sup>a</sup> Dra. Juliana C. Pasqualini de Bauru, estudantes de graduação e pós-graduação da Unesp e os representantes da Secretaria de Educação de Presidente Prudente, formados pelos técnicos pedagógicos da Seduc, diretores, orientadores e professores.

Este contrato e a adoção da teoria citada anteriormente foram alvos de investigação no Ministério Público do Estado de São Paulo, que instaurou no dia 06 de dezembro de 2018, o inquérito civil n.º 14.0720.0007026/2018-3 para apurar a denúncia anônima de que a teoria adotada não estava alinhada à BNCC e não havia necessidade de contratação de assessoria técnica para a produção do material curricular, tendo em vista que dentro da Secretaria Municipal de Educação havia coordenadoras pedagógicas responsáveis para desempenhar tal função.

O Promotor de Justiça, Marcelo Creste, realizou diligências junto às representadas: Secretaria Municipal de Educação e Sonia Maria Pelegrini, solicitando informações sobre as prestações de serviços referentes aos contratos de assessoria firmados no ano de 2012 e 2018. Prosseguiu com oitivas dos coordenadores pedagógicos, professores, supervisores, ex-secretário da educação, representantes da FUNDUNESP e outros profissionais que participaram diretamente da produção do currículo municipal. Juntou informações do Conselho Municipal de Educação, Ministério da Educação e União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) sobre as possíveis contradições entre a teoria adotada e a BNCC, no intuito de verificar se houve irregularidade nesse processo.

Depois de esgotados os procedimentos, o promotor responsável promoveu, no ano de 2020, o arquivamento do inquérito civil, expondo que não encontrou nenhuma irregularidade nas contratações realizadas, tendo em vista que os serviços de assessoria foram prestados pelos contratados. Além disso, concluiu que “não há qualquer irregularidade ou ilegalidade na adoção da pedagogia histórico crítica e psicologia histórico cultural” (SÃO PAULO, 2020, p. 13).

O ano de 2020 foi marcado pela COVID 19<sup>9</sup>, que alterou significativamente a educação, impondo o distanciamento físico e alterando as práticas de ensino, que

---

<sup>9</sup> Covid 19 é uma doença respiratória causada pelo vírus SARS-CoV-2. Os principais sintomas são febre, tosse seca e cansaço, entretanto algumas pessoas desenvolvem outros sintomas como dificuldade respiratória, perda de paladar, dor de garganta, náuseas, tontura, conjuntivite e em casos mais graves,

passaram a acontecer de forma remota, com a imposição do uso das tecnologias e mídias sociais. Essa nova realidade impulsionou nos professores a busca por novos conhecimentos e novas práticas de ensino, que pudessem atingir o objetivo de ensinar com qualidade, ainda que remotamente.

Essa nova realidade escancarou as diferenças sociais e a vulnerabilidade de muitas famílias brasileiras, que assumiram a tarefa de auxiliar as crianças na realização das atividades remotas.

O ensino remoto se tornou necessário ao momento, exigindo da família o domínio da leitura e a compreensão das instruções ou comandos que seriam imprescindíveis para que fosse realizado o desenvolvimento das atividades junto às crianças, além de exigir ferramentas tecnológicas pertinentes. Tais exigências poderiam ser impedimentos para a execução de tarefas e para a apropriação do conhecimento desses alunos, tendo em vista que, algumas famílias se encontravam em situação de vulnerabilidade social, econômica e cultural, não possuíam acesso às tecnologias, bem como apresentavam baixo nível de letramento e de alfabetização. Junto a esse impedimento, somou-se uma possível jornada de trabalho longa e extenuante durante o dia (SHIMBATA *et al.*, 2022, p. 99).

De 2021 até os dias atuais a cadeira do chefe de executivo está sob o comando do Sr. Edson Tomazini, (PSB) que ao assumir seu mandato nomeou como secretária da educação a prof.<sup>a</sup> Sonaira Fortunato, que ficou à frente da pasta até meados do ano de 2021. Após a sua exoneração, assumiu interinamente a Senhora Francisca Maria Chagas até outubro do mesmo ano, quando houve a nomeação da Senhora Joana D'arc Patrício do Nascimento, vereadora em exercício que aceitou ficar à frente da Secretaria Municipal de Educação até maio do ano de 2022, quando declinou do cargo para voltar à câmara de vereadores e foi substituída pela prof.<sup>a</sup> Senhora Sirlei Aparecida Gomes dos Santos Oliveira, que permanece até os dias atuais.

Dentre os principais acontecimentos dessa gestão está a revogação do currículo municipal de Presidente Prudente, que fora construído pelo coletivo de professores após muito estudo e dedicação de todos os profissionais da educação. Essa revogação será vista nas próximas seções quando trataremos do tema em questão.

---

evolui para o óbito. A transmissão se dá pelo contato com as gotículas e secreções expelidas pelas vias respiratórias ou objetos contaminados pelo vírus (BRASIL, 2023a).

Notamos que o prefeito eleito, motivado por questões políticas, provocou ruptura e descontinuidade das políticas públicas para a educação propostas anteriormente, aniquilando todo o trabalho de uma equipe educacional, jogando anos de estudo no lixo ou engavetando materiais pedagógicos que aumentariam a qualidade da educação ofertada. A ideia de que uma nova proposta precisa ser posta em prática, sem considerar o que já fora produzido pelo coletivo de professores e profissionais da educação, é uma realidade vivenciada não só em nosso município, mas em todo o território nacional.

A descontinuidade das práticas pedagógicas é apontada por Saviani (2013) como um problema a ser superado na educação brasileira. Essa descontinuidade não permite que as aprendizagens se efetivem de fato e levam a impressão de um novo projeto educativo que resolva os problemas enfrentados no âmbito educacional.

Outra medida controversa adotada por essa gestão foi o decreto n.º 33.375/2022 (PRESIDENTE PRUDENTE, 2022d), que institui um complemento salarial que os professores da rede ainda não recebiam, o piso nacional do magistério, desconsiderando o plano de carreira dos profissionais da educação do município. De acordo com o decreto, fazem jus ao complemento apenas os profissionais que ainda não atingiram o mínimo estabelecido por lei, perdendo esse direito quando, por força das progressões funcionais estabelecidas nos planos de carreira, o salário atinja o valor mínimo proposto pelo governo federal.

Desta forma, vemos o descaso com a educação pública municipal, uma vez que complemento não é piso salarial e não se estende aos profissionais que atualmente se enquadram acima da referência seis, conforme o plano de carreira<sup>10</sup> estabelecido - Estatuto do Magistério (PRESIDENTE PRUDENTE, 1999b).

Essa medida gerou um grande debate entre os profissionais da educação e foi totalmente rejeitada pelo sindicato da categoria, que viu nesta decisão política unilateral um grande prejuízo para toda a educação prudentina. De acordo com o site [g1.globo.com](http://g1.globo.com), o Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal de Presidente

---

<sup>10</sup> O Estatuto do Magistério 79/99 (PRESIDENTE PRUDENTE, 1999) prevê 11 faixas salariais que são denominadas por referências. A diferença salarial entre as referências é de 5% e para progredir de uma referência à outra, o profissional deve apresentar documentos comprobatórios dos cursos de aperfeiçoamento ou especialização, publicação em anais e revistas, habilitação em cursos de licenciatura, cursos pra professores iniciantes, entre outras atividades que tenham participado até o total de 5 pontos. Essas progressões acontecem a cada 5 anos.

Prudente e Região (Sintrapp), representado por sua presidente Luciana Telles, afirma que a decisão adotada pela atual gestão contraria as propagandas eleitoreiras adotadas pelo prefeito, quando candidato, que anunciavam a valorização dos profissionais da educação (MARINELLI, 2022).

Na atualidade a Secretaria conta com 64 escolas, sendo 52 unidades sob o comando da administração municipal, 3 unidades geridas por entidades filantrópicas e 9 unidades com gestão compartilhada, geridas por entidades com a participação do município.

### **3.1 Plano Municipal de Educação**

Tendo em vista que o início da construção do currículo fundamentado na pedagogia histórico-crítica aconteceu em 2014 e este sofreu fortes influências do Plano Municipal de Educação (PME), aprovado pela Lei n.º 8.962/2015 (PRESIDENTE PRUDENTE, 2015), destacamos alguns pontos importantes do documento que tem vigência de 10 anos.

De acordo com o currículo municipal (PRESIDENTE PRUDENTE, 2020a), o PME foi construído coletivamente pela equipe técnica e demais profissionais da Seduc, que juntamente com a comunidade educacional, conselhos e sindicato elaboraram um texto com as principais contribuições, que após passar por nove audiências públicas, foi encaminhado a câmara municipal como projeto de lei, sendo aprovado e publicado. O Plano Municipal de Educação (PME) está fundamentado no Plano Nacional de Educação (PNE) que fora implementado em 2014 pela Lei n.º 13.005/2014 (BRASIL, 2014) e apresento no Art. 2º, de acordo com diretrizes:

- I - Universalização do atendimento escolar;
- II - Superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e o combate a todas as formas de discriminação;
- III - Melhoria na qualidade da educação;
- IV - Formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
- V - Promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
- VI - Promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do município;
- VII - Valorização dos profissionais da educação;
- VIII - Promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (PRESIDENTE PRUDENTE, 2015, p. 1).

Dentre as diretrizes apontadas para a melhoria do atendimento escolar oferecido no município, está a superação das desigualdades educacionais, o atendimento, a universalização do ensino de nove anos e a valorização dos profissionais de educação.

O PME aponta 20 metas a serem alcançadas e diversas estratégias para alcançá-las. A primeira meta estabelecida aspira a ampliar a oferta para atender a demanda por vagas em creches,

Meta 1: Manter o atendimento de toda a demanda da educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 a 5 anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender a 100% da demanda manifesta por creche, de 0 (zero) a 3 (três) anos, até o final do ano de 2018, conforme o acordo judicial decorrente da ação civil pública nº 3005840-95.2013.8.26.0482, que tramitou pela Vara da Infância e Juventude de Presidente Prudente SP. Até o final da vigência deste PME ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos (PRESIDENTE PRUDENTE, 2015, p. 2).

Vemos neste documento legal uma contradição, a princípio coloca-se como meta atender até o final de 2018, 100% da demanda por vagas e, posteriormente, coloca-se que a meta até o fim de vigência do plano municipal é atender 50% da demanda (PRESIDENTE PRUDENTE, 2015). Fica evidente no documento que há uma preocupação em cumprir um acordo judicial firmado com o Ministério Público, enquanto a preocupação deveria ser o atendimento de todas as crianças com investimentos contínuos para ampliar a oferta de vagas.

No Plano Municipal de Educação, percebemos que a palavra currículo aparece 13 vezes ao longo do texto, demonstrando a sua importância para o cumprimento das metas preconizadas no documento. No que se refere à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, destacamos a estratégia 1.7, que coloca a importância da articulação entre os diversos segmentos de pesquisa em educação de modo a elaborar um currículo, que esteja adequado aos avanços científicos. O objetivo é utilizar as contribuições da ciência para melhorar a educação, valorizando os conhecimentos produzidos no meio acadêmico. A estratégia 1.12 planeja vincular o currículo da Educação Infantil com o Ensino Fundamental, garantindo a passagem de uma etapa à outra (PRESIDENTE PRUDENTE, 2015).

Apontamos ainda a meta 5 (PRESIDENTE PRUDENTE, 2015), que pretende garantir a alfabetização até o segundo ano do Ensino Fundamental, garantindo na estratégia 5.10 que haja discussões do currículo municipal que reconheçam a realidade como ponto de partida para ampliação progressiva dos conhecimentos. Com relação a isso, Saviani (2020) aponta que a prática social deve ser o ponto de partida e chegada e os currículos devem incorporar os conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos de modo que ao apropriar-se da cultura humana, o estudante possa alterar qualitativamente a realidade social.

No PME a estratégia 7 estabelece que a construção coletiva do currículo municipal, fundamentado nos conhecimentos científicos, deve acontecer até o segundo ano de vigência do documento e na estratégia 19.5, a qual enfatiza que os professores e familiares deverão participar da formulação das propostas pedagógicas e curriculares da rede de ensino municipal (PRESIDENTE PRUDENTE, 2015).

Essa meta apresenta a importância da valorização e do envolvimento do professor na produção do currículo, como apontado por Zank e Malanchen (2020, p. 140):

Esse envolver não corresponde a, tal como vem sendo feito, submetê-los a consultas/questionários sobre os documentos, mas sim a oferecer a eles formação de qualidade, melhores salários e condições efetivas para colocar o trabalho pedagógico em prática.

No tocante à valorização dos profissionais de educação, existem quatro metas específicas, a meta 15 propõe garantir, em regime de colaboração com os entes federados, uma política municipal de formação dos profissionais da educação de que trata os incisos I, II e III do *caput* do Art. 61 de Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996b), para que todos (as) os (as) professores (as) da Educação Básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (PRESIDENTE PRUDENTE, 2015).

A meta proposta realmente tem grande valor, e de acordo com Gatti *et al.* (2011, p. 34) o FUNDEF, que conforme apresentado na primeira seção, foi substituído pelo atual FUNDEB, tornou possível que vários governos de estados e municípios trabalhassem em parceria com universidades federais, ou comunitárias para desenvolver programas

especiais de licenciatura voltados para professores de Educação Básica, em exercício na rede pública e que tinham formação em nível médio.

Acreditamos que a meta supracitada tem condições de ser alcançada, pois desde a promulgação da LDB (BRASIL, 1996b) o governo federal apresenta o discurso de que está empenhado em promover a formação de professores em nível superior, proporcionando diversos cursos de graduação à distância pela Universidade Aberta do Brasil – UAB. “A prioridade é oferecer formação inicial a professores em efetivo exercício na educação básica pública, porém ainda sem graduação, além de formação continuada àqueles já graduados” (BRASIL, 2023b). Verificando, entretanto, o último edital para concurso público para professor de Educação Básica do município estudado, em 2017, ou seja, após a aprovação do PME, vemos que a escolaridade mínima exigida é o Ensino Médio completo com Habilitação específica para o Magistério ou nível Superior em Pedagogia, descumprindo o que determina a LDB, desqualificando o profissional docente e precarizando o ensino ofertado no município, uma vez que para se ter a educação de qualidade precisamos de professores bem formados, com consciência crítica, formação teórica e prática, além de condições de trabalho adequadas e um plano de carreira que incentive o aprimoramento contínuo do trabalho pedagógico, ou seja a valorização profissional.

Já a meta 16 visa incentivar todos os profissionais da Educação Básica, a buscarem cursos de pós-graduação e darem continuidade à sua formação continuada, de modo a contribuir com a melhoria da qualidade do ensino (PRESIDENTE PRUDENTE, 2015).

Nessa meta os professores seriam incentivados a buscar cursos de pós-graduação para dar continuidade aos estudos, e o governo municipal estabeleceria parcerias com as instituições de ensino superior para, a partir das demandas por formação continuada, oferecer cursos para professores da rede municipal e estadual, além de ampliar parcerias para a oferta de bolsas para cursos de especialização *lato sensu* e *stricto sensu*. Essa intenção precisa efetivar-se com uma política municipal de formação de professores e não com ações pontuais que não atingem todos os profissionais.

Podemos dizer que durante os estudos para a construção da matriz curricular, muitos cursos foram ofertados aos professores de modo a contribuir para a formação continuada em serviço e fornecer subsídios teóricos e práticos sobre como adotar um trabalho pedagógico dentro dos princípios da teoria estudada, porém não houve incentivo para que os professores fossem em busca de novas especializações ou titulações.

A meta 17 propõe valorizar os (as) profissionais do magistério da rede pública municipal de Educação Básica equiparando seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do quinto ano de vigência do PME (PRESIDENTE PRUDENTE, 2015). A realidade se apresenta de maneira muito controversa, pois a lei do piso ainda não foi respeitada, como veremos a seguir, tornando evidente a desvalorização do professor.

A estratégia 17.3 refere-se à atualização progressiva do piso salarial nacional dos professores de Educação Básica (PRESIDENTE PRUDENTE, 2015). Conforme o portal de transparência no ano de 2022, antes do decreto n.º 33.375/2022, que complementa o salário dos professores municipais da prefeitura de Presidente Prudente, um professor temporário ou efetivo em início de carreira tinha como salário base inicial o valor de R\$ 2.441,07, um valor abaixo do piso salarial nacional de professores de Educação Básica, que no ano de 2022 era de R\$ 3.845,63, deixando claro que a estratégia de atualização não se estende a todos os professores e que a valorização profissional não é uma prioridade no município estudado.

Ainda com relação à valorização do professor, coloca-se na estratégia 17.5 assegurar condições adequadas de trabalho para prevenir doenças e melhorar a qualidade do ensino, como a reserva de  $\frac{1}{3}$  do trabalho efetivo em sala de aula para estudo, planejamento de aula, elaboração e correção de atividades dos alunos, entre outras atividades pertinentes ao trabalho docente (PRESIDENTE PRUDENTE, 2015). Em virtude de uma decisão judicial, foi aprovado pelo decreto n.º 28.700/2018, (PRESIDENTE PRUDENTE, 2018a) a jornada de trabalho dos professores, com a redução da carga horária com aluno. A partir da lei, os professores passaram a ter diariamente 36 minutos destinados a estudos, planejamentos e organização didático-pedagógica.

E, finalmente, a meta 18, que assegura um plano de carreira para os profissionais do magistério público municipal, incluindo todos os direitos previstos na Lei n.º 11.738/2008 (BRASIL, 2008) até o terceiro ano de vigência do Plano Municipal da Educação (PME) (PRESIDENTE PRUDENTE, 2015). O que significa que nesse município, até o final de 2018, todos os profissionais da Educação Básica e Superior deveriam ter em seus planos de carreira o piso nacional salarial como referência.

Cabe ressaltar que o município tem o estatuto do magistério, aprovado pela lei complementar n.º 79/99 (PRESIDENTE PRUDENTE, 1999b), que estrutura e organiza o magistério público e estabelece o plano de carreira dos profissionais de educação, mas como visto anteriormente, o piso nacional ainda não é uma realidade para todos os professores da rede e o plano de carreira foi destruído pelo decreto que complementa o salário base do professor.

Embora as metas propostas coloquem que haverá colaboração entre os entes federados União, Distrito Federal, Estados e Municípios, vemos uma crescente diminuição dos recursos investidos na educação. Prova disso é a portaria Interministerial n.º 3, de 25 de novembro de 2020 (BRASIL, 2020a), que reduziu o investimento destinado a cada aluno do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), estagnando, por consequência, o piso salarial nacional de professores para o ano de 2021.

De acordo com o portal da transparência da Controladoria Geral da União, em 2021 o orçamento para a Educação no Brasil era de R\$120,04 bilhões, entretanto foram gastos apenas R\$96,05 bilhões e no ano de 2022 a previsão orçamentária era de R\$129,74 bilhões. De acordo com o site da transparência, foram gastos R\$109,61 bilhões, ou seja, um valor menor do que o previsto. Com esses dados, percebemos que houve uma redução nos valores investidos, evidenciando a desvalorização da educação perante esse governo negacionista de Bolsonaro, que desconsidera o conhecimento científico e fora eleito para o período de 2019-2022, pelo Partido Social Liberal (PSL).

Em plena pandemia, o valor investido deveria ter sido maior para garantir a permanência do aluno na escola, evitando o abandono escolar e ampliando o ensino remoto com grandes investimentos em tecnologia e recursos educacionais, entretanto apenas 80% do orçamento foi investido pelo governo federal. No ano de 2022, o

investimento foi de 84%, embora maior, valor insuficiente para ampliar a busca ativa das crianças que se evadiram das escolas e implantar estratégias que melhorem os índices de desenvolvimento, evidenciando o descaso histórico que a educação vem sofrendo no Brasil.

Saviani (2013) já evidenciava esse descaso com a educação brasileira, relatando:

Portanto, no orçamento, isto é, nas verbas destinadas à educação, reflete-se também o descaso para com a educação no país. [...] Vou chamar a atenção apenas para o seguinte: na Constituição de 1946, nós tínhamos a obrigação de que a União destinasse pelo menos 10% do seu orçamento à manutenção e ao desenvolvimento do ensino, e os estados e municípios, pelo menos 20%. O regime instaurado em 1964 eliminou essa vinculação para a União através da Constituição de 1967, o que permitiu que a União fosse reduzindo os gastos com a educação. Assim, o orçamento do Ministério da Educação foi ficando bem aquém dos 12% da Constituição de 1946, caindo para 9%, 8%, 7%, e houve um ano (1975) em que ficou em 4,3%. Em razão disso, houve posteriormente toda uma mobilização contra essa situação, que levou à aprovação da Emenda Calmon, que fixou em 13% o mínimo do orçamento da União a ser destinado à educação. A Constituição de 1988 definiu 18% para a União e 25% para estados e municípios. Isso é muito ou é pouco? Em termos numéricos, são os mais altos percentuais que a nossa história registra. Na Constituição de 1946, os percentuais eram 10 e 20, agora são 18 e 25 (SAVIANI, 2013, p. 95-96).

Saviani (2013) continua sua colocação apresentando que embora os valores sejam os maiores aplicados em educação até o momento, e esteja comparado a outros países em desenvolvimento, o montante investido representa pouco se levarmos em conta a histórica negligência educacional vivenciada em nosso país. Se queremos a universalização do atendimento escolar, conforme proposto pelo Plano Nacional de Educação e no Plano Municipal de Educação, deveríamos investir o maior orçamento possível em educação. No caso do PNE (BRASIL, 2014), a previsão é de que até o fim de 2024 a educação receba 10% do Produto Interno Bruto (PIB)<sup>11</sup>.

Várias metas propostas pelo PME ainda não foram cumpridas dentro do prazo estabelecido pelo próprio documento e outras têm dois anos para que sejam atingidas. Entre elas existe a meta 5, de alfabetizar todas as crianças até o fim do segundo ano do ensino fundamental, e sua estratégia 10 que propõem que nos estudos do currículo municipal coloque-se como pauta a realidade do aluno como ponto de partida, garantindo

---

<sup>11</sup> Produto Interno Bruto (PIB) é a soma de todas as riquezas produzidas no país. De acordo com o relatório do segundo ciclo de monitoramento das metas do PNE – 2018 (BRASIL, 2018) os gastos públicos com educação pública foi de 5% do PIB.

o acesso aos conhecimentos, à ciência, às diferentes culturas e a aquisição de valores e hábitos, bem como o desenvolvimento da consciência crítica. Podemos dizer que essa meta esteve perto de ser cumprida, uma vez que o currículo municipal construído de 2014 a 2020 e fundamentado na pedagogia histórico-crítica tem como ponto de partida a prática social, que se altera qualitativamente com a apropriação dos conhecimentos filosóficos, científicos e artísticos, mediados pelo trabalho pedagógico (SAVIANI, 2013).

Na subseção seguinte traçamos um breve histórico da construção do currículo municipal.

### **3.2 A construção do currículo e a sua aprovação no Conselho Municipal de Educação**

Os estudos para a construção da segunda proposta curricular para a educação Infantil aconteceram no período de 2009 à 2016, e envolveram roda de conversa com diferentes profissionais da Educação Infantil, assessoria com especialistas em currículos, reuniões com os diferentes setores da educação, consulta pública que envolveu famílias, alunos e profissionais das escolas, constituição de grupos de trabalho para redação do documento, análise da versão preliminar, até a reorganização e revisão dos textos para chegar a sua versão final (PRESIDENTE PRUDENTE, 2016b).

Em 2011, de acordo com a Secretaria Municipal de Comunicação, a União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e o Fórum Regional Permanente de Educação de infância (FORPEDI) organizaram uma palestra com a professora Zilma de Moraes Ramos de Oliveira para tratar sobre o currículo na Educação Infantil. O evento ocorreu no CEFORPPE com o objetivo de se estabelecer no município uma política de formação continuada para os profissionais que trabalhavam com crianças pré-escolares, além de discutir questões curriculares para a rede de ensino.

A proposta da formação é desenvolver uma política pública de formação contínua dos profissionais que atuam nas creches, cujo objetivo maior é tornar o atendimento das crianças na creche uma ação que respeita os direitos constitucionais da criança e de sua família. “Cada um dos cerca de 30 municípios filiados a Undime inscreveu duas pessoas e os encontros vem acontecendo desde maio, finalizando em dezembro. Os assuntos principais da programação são legislação, trabalho do gestor na Educação Infantil, formação continuada e

currículo da creche, que está sendo o tema de hoje”, enumera diretora de educação infantil da Seduc, Márcia Pinheiro Janial (CARDOSO, 2011, p. 1).

Nos anos seguintes os estudos continuaram em busca de definir um currículo para a Educação Infantil tendo como referencial as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil e os estudos a partir das três ecologias.

No ano de 2012, houve a contratação de assessoria técnica pedagógica da professora Lea Tiriba da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), que como mencionamos na seção anterior, contribuiu com formações e suporte teórico para a construção da matriz curricular.

No Inquérito civil aberto pelo Ministério Público para averiguar eventual irregularidade na contratação de assessoria técnica, Marcia Aparecida Pinheiro Janial declarou:

Nessa assessoria, a professora Lea fez a formação de professores e de outros profissionais e fez o encaminhamento de algumas ações (palestras, organização de formulário de pesquisa, orientação de estudos, construção do plano de ação, construção do texto de introdução e fundamentação do currículo e leitura e análise do material produzido pela rede) para a construção do texto do currículo (SÃO PAULO, 2018, p. 89).

Paralelos à construção da matriz curricular para a Educação Infantil, no ano de 2014, iniciaram-se os estudos sobre a teoria histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica para a construção da matriz curricular para o Ensino Fundamental.

Em entrevista, a ex-secretária da educação do município de Presidente Prudente no período de 2017 a 2020, Sonia Maria Pelegrini,<sup>12</sup> pontuou que o primeiro contato com a THC aconteceu em 2012, época em que ocupava o cargo de adjunta da secretaria de educação e participou como aluna ouvinte da disciplina oferecida pelo professor Dr. Irineu A. Tuim Viotto Filho no Programa de Pós-graduação em educação (PPGE) da Universidade Estadual Paulista (UNESP), fato que também foi relatado na matriz curricular.

Os estudos realizados ao longo da disciplina oportunizaram apropriações teóricas sobre o desenvolvimento humano na perspectiva histórico-cultural e possibilitou que a Prof.<sup>a</sup> Me. Sônia Maria Pelegrini realizasse análises críticas sobre

---

<sup>12</sup> Entrevista concedida pela prof.<sup>a</sup> Sonia Maria Pelegrini à pesquisadora no dia 1 de dezembro de 2022, via google Meet.

concepções de desenvolvimento infantil, educação escolar e questões ligadas ao trabalho docente (PRESIDENTE PRUDENTE, 2020a, p. 55).

A professora Sonia Maria Pelegrini relatou ainda que a maior dificuldade, neste período, era a aceitação por parte de alguns integrantes da Secretaria da Educação, de que era necessário construir um currículo. Então, desde que assumiu o cargo comissionado de secretária adjunta, juntamente com a secretária de educação, Sra. Ondina Gerbasi, iniciou um processo formativo abordando o tema do currículo, que inicialmente tratava do currículo para a Educação Infantil e, posteriormente, para o Ensino Fundamental.

De acordo com o currículo municipal (PRESIDENTE PRUDENTE, 2020a), no ano de 2013 a professora Sonia Maria Pelegrini, convidou a professora Rosiane de Fátima Ponce e o professor Dr. Irineu A. Tuim Viotto Filho para um ciclo de debates a fim de apresentar os fundamentos da teoria histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica aos técnicos pedagógicos da Seduc. Esses momentos de estudos evidenciaram que a equipe tinha pouco conhecimento sobre a teoria e havia uma certa resistência em aceitar os conhecimentos expostos em função de práticas pedagógicas enraizadas em concepções construtivistas (PRESIDENTE PRUDENTE, 2020a).

Sonia Maria Pelegrini pontuou:

Quando eu comecei a fazer algumas disciplinas na UNESP, uma das primeiras disciplinas foi a do professor Tuim e fui vendo e acompanhando a disciplina, eu fiz algumas disciplinas como aluna especial para depois entrar no doutorado e aí conforme o Tuim foi falando de Vygotsky eu pensei é isso, eu fui uma daquelas que fez 500 e poucas horas de Piaget, sabia tudo, aliás tudo a gente nunca sabe, mas sabia muito da teoria de Piaget e a teoria já não dava mais conta daquilo que a gente via no cotidiano da escola. Eu fui efetiva da rede de 85 a 91, fiquei 7 anos como professora da rede, eu vivi o momento da implantação da teoria piagetiana e a implantação dos CIEMs com a Ondina, e eu saí porque eu passei por três gestões e cheguei à conclusão de que cada vez que trocava de gestão a educação regredia e isso me incomodava. (Informação verbal)

Conforme apontado na fala da Prof.<sup>a</sup> Ma. Sonia Maria Pelegrini, a teoria adotada na rede já não estava em consonância com as vivências pedagógicas e uma mudança precisava acontecer. Assim, os estudos para a construção do currículo foram iniciados em 2014 e o ano foi marcado por diversas palestras sobre a teoria fundante, entre elas esteve presente a professora Dra. Lígia Marcia Martins (UNESP/Bauru), que apresentou

aos professores e equipe técnica pedagógica o tema Educação escolar na promoção do desenvolvimento humano - o papel do ensino, inserindo as bases da Psicologia Histórico-Cultural no desenvolvimento de uma pedagogia voltada ao desenvolvimento humano (CARDOSO, 2014a); o professor Dr. Newton Duarte (Unesp/Araraquara), que explanou sobre a importância de um trabalho educativo voltado para o ensino dos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos que mudem as pessoas, gerando a necessidade de outros conhecimentos (CARDOSO, 2014b); e o professor Dr. Demerval Saviani (UNICAMP/Campinas), que abordou a organização escolar dentro da perspectiva da pedagogia histórico-crítica, de forma que os professores apropriem-se da teoria e possam modificar suas práticas educativas (CARDOSO, 2014c).

Além dos professores citados, de acordo com o currículo municipal (PRESIDENTE PRUDENTE, 2020a) outros professores renomados estiveram presentes nas formações como a Prof.<sup>a</sup> Dra. Sônia M. Shima Barroco (UEM/Maringá), Prof.<sup>a</sup> Dra. Ana Carolina Galvão Marsiglia (UFES/ES), Prof.<sup>a</sup> Dra. Rosiane de Fátima Ponce (UNESP/Pres. Prudente) e Prof.<sup>a</sup> Dra. Júlia Malanchen (UNIOESTE/Foz do Iguaçu).

Esses estudos estavam em consonância com o Plano Municipal de Educação (PRESIDENTE PRUDENTE, 2015), que em sua meta 7, estratégia 7.9 evidencia que a construção curricular deve se pautar em “estudos, pesquisas e teorias contemporâneas”, colocando ainda que sua elaboração e implantação deveria acontecer em até dois anos após a sua publicação.

À luz do PME (2015/2025), principalmente embasado pelas estratégias 2.1 e 5.10, o currículo da rede municipal (educação infantil e ensino fundamental) começou a ser construído na gestão anterior, por meio dos estudos (formações) da teoria histórico-cultural: “como o currículo precisava ser construído em uma perspectiva mais democrática e contemporânea, após apresentarmos essa concepção teórica à rede, a maioria das pessoas compreendeu a escolha dessa opção” (informação verbal) (PRESIDENTE PRUDENTE, 2020a).

Seguindo a determinação do Plano Municipal de Educação (PME), o currículo deveria ter sido construído e implantado até o final de 2017 e, por isso, os técnicos da Secretaria de Educação intensificaram os estudos a fim de cumprir a meta proposta. No inquérito do Ministério Público, foi anexado um e-mail da Coordenadora Pedagógica Daniele Ramos de Oliveira, enviado em 19 de maio de 2016 à equipe técnica da Seduc,

que apresentou preocupação em iniciar a revisão da proposta curricular da Educação Infantil estudando a Teoria Histórico-Cultural (THC), os campos de experiências e a versão preliminar da Base Nacional Comum Curricular, cuja versão final foi apresentada no ano seguinte (SÃO PAULO, 2018, p. 163).

O material produzido para a Educação Infantil ficou pronto no fim de 2016 e por ter sido construído pelo coletivo de professores, fundamentava-se em diversas correntes teóricas, ainda que contraditórias.

Em razão da transição política este documento ficou engavetado até ser retomado e superado, compreendendo as determinações da Base Nacional Comum Curricular e os pressupostos teóricos que vinham sendo estudados para a construção do documento para o Ensino Fundamental.

Em 2017 a BNCC, aprovada pela Resolução CNE/CP n.º 2, de 22 de dezembro de 2017, com caráter normativo, definiu as aprendizagens mínimas necessárias aos estudantes de todo o Brasil, impondo ao distrito, estados e municípios que reorganizassem seus currículos de forma a contemplar as suas determinações, o que já vinha sendo feito pela equipe técnica da secretaria.

Esse documento expressa que, para a sua construção foram consideradas a Constituição Federal e a LDB, bem como audiências públicas com os diversos segmentos da sociedade para refletir “as necessidades, os interesses, a diversidade e a pluralidade, presentes no panorama educacional brasileiro, e os desafios a serem enfrentados para a construção de uma Educação Básica Nacional [...]” (BRASIL, 2017, p. 3).

No entanto, há críticos, como Aguiar (2018), que apresentam a BNCC como um desmonte da Educação Básica, que acaba com as conquistas sociais adquiridas ao longo dos anos na busca por uma educação de qualidade. Compreendemos, portanto, que esse desmonte coloca a educação a serviço do mercado e a submete aos interesses do capital. Embora sua elaboração tivesse um ar de construção coletiva, havia uma posição bem hierarquizada imposta pelo Ministério da Educação (MEC), que desconsiderava as discussões e contribuições dos conselheiros do Conselho Nacional de Educação (CNE), conforme foi expresso pela conselheira Aguiar (2018).

A conselheira ainda enfatiza que:

Não é incomum a adoção de medidas imediatistas, desvinculadas de um planejamento pautado em marcos de referência e nos diagnósticos, como no 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. 14).

Vejamos que a proposição de uma base comum curricular, sem a apresentação de um diagnóstico claro que a justifique, nos deixa com a pergunta de para quem se destina tal documento, serve a qual propósito?

Observando com mais atenção, podemos notar uma lógica privatista preocupada com os resultados das avaliações externas, colocando a nova proposta de educação como salvadora de todos os problemas enfrentados pelo país e apontando como culpados pelos baixos resultados, a pouca capacidade dos professores em organizar um currículo capaz de desenvolver os estudantes brasileiros.

Tudo indica, então, que a adoção, em todo o país, da tal BNCC – totalmente desnecessária à vista da vigência das Diretrizes Curriculares Nacionais – só se justifica enquanto mecanismo de padronização dos currículos como base para a elaboração das provas padronizadas aplicadas em âmbito nacional (SAVIANI, 2020, p. 24).

Para implementar a base, o MEC instituiu o Programa de apoio à Implantação da BNCC (ProBNCC) através da Portaria MEC n.º 331 (BRASIL, 2018), que por meio de assistência financeira, formação e assistência técnica destinada aos estados e distritos, apoiou a construção, revisão e implementação dos currículos alinhados à BNCC.

A partir da BNCC, os estados e municípios de todo o país precisaram adequar os seus currículos seguindo as diretrizes propostas pelo documento.

Diante desta necessidade de reorganização dos currículos, a Secretaria de Estado de Educação (SEDUC SP) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação de São Paulo (UNDIME SP), no início de 2018, após aderirem ao ProBNCC, deram início à construção do Currículo Paulista, com a participação de diferentes redes e municípios.

Segundo o documento (SÃO PAULO, 2019), o material foi construído tendo como suporte a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sem deixar de considerar as especificidades dos municípios do estado de São Paulo. Nele estão contidas as habilidades e competências que precisam ser desenvolvidas nos alunos ao longo das

etapas, na busca por oferecer um ensino de qualidade, que promova o desenvolvimento integral das crianças.

De acordo com o Currículo Paulista (SÃO PAULO, 2019), o trabalho de construção foi coletivo e envolveu as redes: estadual, municipal e privada de ensino, bem como consultas públicas que deram origem à primeira versão do documento. As colaborações propostas foram incorporadas e deram formato a segunda versão, que foi objeto de discussão em 82 seminários regionais. A terceira versão foi apresentada ao Conselho Estadual de Educação, após consulta pública realizada em 611 municípios do Estado de São Paulo, que resultou em 90,08% de aprovação. Após a apreciação do CNE, foi solicitada aos redatores uma revisão para incorporar ao documento o conceito de competência e a intrínseca relação entre as habilidades socioemocionais e cognitivas, dentro de cada componente curricular. Após essa revisão, o documento foi aprovado em 19 de junho de 2019.

O documento apresenta ainda que assim como a construção, a sua implementação precisa ser coletiva, de maneira a colocar o estado como referência em educação, entretanto a sua adesão não era obrigatória para os municípios que possuíam Sistema de Ensino<sup>13</sup> próprio, como Presidente Prudente, conforme pontuou a UNDIME em resposta ao ofício n.º 679/2019 do Inquérito Civil n.º 143.0720.0007026/2018-3 que questionava a obrigatoriedade de adesão ao currículo paulista,

Por outro lado, importante esclarecer que o Currículo Paulista, recentemente homologado, não se aplica compulsoriamente aos municípios, notadamente aqueles que possuem sistema de ensino próprio, organizados nos termos do art. 11, inciso I da LDB, isso em face da autonomia municipal consagrada pelo art. 18 da Constituição Federal. Entretanto, os municípios que desejarem poderão efetuar a adesão (SÃO PAULO, 2018, p. 1030).

É importante lembrar que concomitantemente à construção do currículo paulista, a Secretaria Municipal de Educação continuou a construção da proposta curricular municipal para a EI e EF.

---

<sup>13</sup> Com um Sistema Municipal de Ensino, os municípios têm autonomia para articular políticas, planos e projetos educacionais para a sua rede de ensino.

No período de 2014 até 2020, muitos estudos foram realizados no intuito de construir coletivamente um documento que atendesse à realidade municipal, oferecendo subsídios teóricos importantes aos profissionais da rede municipal.

No ano de 2018, a Secretaria de Educação do município de Presidente Prudente contratou os serviços de assessoria técnico pedagógica da Fundação para o desenvolvimento da Unesp - FUNDUNESP, contrato n.º 184/2018, para a implantação de um currículo na perspectiva da THC e PHC, que tinha como objetivo principal promover a elaboração coletiva a partir de ações formativas destinadas aos profissionais da educação da rede.

De acordo com o relatório circunstanciado de prestação de serviço encaminhado ao Ministério Público – SP (PRESIDENTE PRUDENTE, 2018a), as primeiras formações envolveram a equipe técnica pedagógica da Seduc e os especialistas de educação e as formações seguintes foram direcionadas a todos os profissionais da educação municipal.

A primeira formação aconteceu em março de 2018 e teve como objetivo principal apresentar à equipe técnica e aos especialistas os professores responsáveis por coordenar os processos formativos, a professora Ligia M. Martins, Juliana C. Pasqualini e Rosiane F. Ponce. As palestrantes apresentaram os fundamentos da teoria que embasavam os currículos para EI e EF, apontando que todo o material produzido até então seria incorporado e superado com a construção coletiva da matriz curricular.

Quadro 2 – Ações de formação da assessoria pedagógica da FUNDUNESP

| Data das Ações formativas | Objetivos   |
|---------------------------|---|
| 23/03/2018                | Apresentar os professores responsáveis por coordenar e planejar os estudos dos fundamentos da teoria. |
| 13/04/2018                | Dar início aos estudos dos fundamentos da THC e PHC.  |
| 27/04/2018                | Continuar estudando os fundamentos  |
| 18/05/2018                | Estudo do texto O homem e a cultura, esclarecimento de dúvidas teórico-conceituais                    |
| 24/05/2018                | Aprofundar os estudos dos fundamentos da PHC e PHC.   |

|                    |   |
|--------------------|---|
| 05/06/2018         | Estudo da periodização do desenvolvimento do pensamento com o texto: Contribuições de Lev Semiovich Vygotsky. |
| 19/06/2018         | Continuar com o estudo dos textos anteriores.   |
| 28/06/2018         | Concluir os estudos e debates sobre os fundamentos das teorias que embasam o currículo.                       |
| 29/06/2018         | Estudo sobre a periodização do desenvolvimento infantil e ações educativas.                                   |
| 11/07 à 13/07/2018 | Congresso Pedagogia Histórico-Crítica.  |
| 09/08/2018         | Estudo do texto Sobre a Natureza e a Especificidade da educação.  |
| 13/08/2018         | Estudo do texto Periodização do desenvolvimento infantil e ações educativas com os professores do EF.         |
| 14/08/2018         | Continuar os estudos do dia anterior.   |
| 24/08/2018         | Aprofundar os estudos teórico-pedagógicos tratados no primeiro semestre/2018.                                 |
| 11/12/2018         | Avaliação do trabalho desenvolvido e planejamento de ações para o ano de 2019.                                |

Fonte: A autora.

Nota: Quadro elaborado pela autora com base nos dados apresentados no relatório circunstanciado de 15 de dezembro de 2018 e apresentado ao MP em virtude do Inquérito Civil instaurado (SÃO PAULO, 2018).

O projeto apresentado pela FUNDUNESP destaca a importância da formação em serviço dos profissionais do magistério, requalificando esses profissionais com formações sólidas e pertinentes ao desenvolvimento de um trabalho educativo de formação humana.

A formação em processo promove, ao professor e aos gestores escolares, a revisão de conhecimentos já adquiridos à luz das demandas práticas e/ou a aquisição de novos conhecimentos teóricos-metodológicos, os quais são necessários aos desafios lançados em função da especificidade e da natureza de seu trabalho: o educativo (PRESIDENTE PRUDENTE, 2018b, p. 6).

Os estudos e reflexões sobre a especificidade do trabalho educativo permitem a ressignificação das práticas pedagógicas, o que colabora para instrumentalizar os alunos com vistas a superar a desigualdade social, a discriminação, o preconceito, as injustiças

sociais e outras expressões que alienam os indivíduos das objetivações genéricas construídas pela humanidade (PRESIDENTE PRUDENTE, 2018b).

Depois dos estudos iniciais, grande parte dos professores da rede municipal assumiu o seu papel transformador e percebeu que a construção de um currículo próprio, fundamentado nos anseios da classe trabalhadora, seria uma boa proposta para a mudança educacional no município, assumindo o seu compromisso com a educação de qualidade. Vale lembrar que não houve unanimidade na aceitação da nova teoria, o que evidencia que nem sempre os estudos e formações continuadas são capazes de desmobilizar conceitos e concepções cristalizadas, acrescidos da fragilidade da formação inicial.

A supervisora de ensino Mara Suzete Cabral do Amaral relatou na audiência pública de 31 de março de 2022<sup>14</sup> a sua preocupação em adotar a THC e sobre os materiais utilizados em sala de aula. “Muitas vezes eu questionei, não sobre os gastos, porque minha preocupação maior era a criança aprender [...] se a gente tinha algum município, alguma escola que a gente pudesse ver o material que era utilizado na sala de aula.”

E continuou expondo que em julho de 2019, elaborou um documento (ANEXO A) com suas preocupações de que os textos do currículo em construção não estavam alinhados à BNCC, e isso poderia causar problemas financeiros e isolar a rede das formações e materiais enviados pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

Tendo em vista os posicionamentos contrários à adoção da THC, no primeiro Enfoco – Encontro de Formação Continuada: Elaboração da Matriz Curricular do Município de Presidente Prudente, que ocorreu em julho de 2019, promovido pela Seduc de Presidente Prudente, houve o seguinte questionamento aos professores presentes: “Você concorda que a Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural sejam subsídios teóricos para a construção do currículo da rede municipal de ensino?”

De acordo com o Currículo municipal (PRESIDENTE PRUDENTE, 2020a), 89% dos professores concordaram que a teoria PHC e a THC continuassem a fundamentar a matriz curricular em construção. Essa pesquisa foi realizada e respondida pelos

---

<sup>14</sup> Audiência pública de 31 de março de 2022, requerida pelo vereador Douglas Kato, disponível no canal TV Câmara de Presidente Prudente. (PRESIDENTE PRUDENTE, 2022e)

professores presentes, depois dos estudos iniciais sobre a fundamentação teórica, com vistas a ratificar a importância da sua constituição.

Em entrevista, a professora Ma. Marcial Pinheiro Janial<sup>15</sup> pontuou que esse questionamento foi necessário para validar o trabalho que já vinha sendo desenvolvido, pois havia pessoas questionando a adoção da teoria como fundamentação teórica do documento em construção.

Mesmo com a resistência por parte de alguns profissionais da educação, é importante observar que o currículo é uma ação direcionada à concretude do processo de ensino e aprendizagem, que torna a aprendizagem um processo dinâmico, criativo e contextualizado historicamente, por isso é necessário ressaltar a importância do currículo como um projeto de sociedade e de educação com foco na formação humana, que vai além de uma nova didática ou conteúdo, mas de transformação da sociedade (SAVIANI, 2020).

Para Saviani (2020), pensar um currículo histórico-crítico é pensar que a escola tem um papel político essencial, possibilitar a socialização do conhecimento sistematizado, a todos, principalmente à classe trabalhadora, que se encontra, ainda, sem acesso ao conhecimento sistematizado, tal como deveria.

A partir dessa premissa, observamos o quão necessário e urgente se tornou repensar o currículo a partir de discussões dialógicas. A construção curricular deve incorporar intervenções democráticas do coletivo de professores, na busca de permitir a socialização da cultura e a apropriação dos conhecimentos elaborados historicamente pela humanidade a partir de práticas intencionais (SAVIANI, 2020).

Diante dessa perspectiva, entendemos que a elaboração de um currículo é um processo social e coletivo, ao qual convém uma organização de todos os profissionais da educação, que lado a lado tenham clareza das suas finalidades educativas, das ações que precisam desenvolver e da importância de conteúdos intencionalmente planejados e sistematizados. Sabemos, entretanto, que há interesses da classe hegemônica que são contrárias às mudanças educacionais, que questionam e buscam impor-se com políticas de poder e dominação.

---

<sup>15</sup> Entrevista concedida pela prof.<sup>a</sup> Marcia Aparecida Pinheiro Janial à pesquisadora no dia 19 de janeiro de 2023, via google Meet.

Concordamos com Saviani quando coloca que “[...] em política o objetivo é vencer, em educação o objetivo é convencer; se a prática política se apoia na verdade do poder, a prática educativa apoia-se no poder da verdade” (SAVIANI, 2019a, p. 23).

Mesmo com interesses contrários, os professores e gestores formaram os Grupos de Trabalho (GT) de cada campo de experiência da Educação Infantil e dos diferentes componentes curriculares do Ensino Fundamental, além do GT da Educação Especial para elaborar um currículo próprio, que objetivasse a formação humana dos estudantes da rede municipal, alinhado aos princípios e direitos de aprendizagens previstos na BNCC.

Os GTs foram formados por professores da rede municipal de diferentes escolas, após um levantamento de suas formações iniciais, pelos técnicos pedagógicos da SEDUC e por profissionais de diferentes universidades do Brasil, especialistas nas diferentes áreas da educação. Os profissionais pela EI foram divididos nos campos de experiências, os profissionais do EF foram divididos entre as sete áreas do conhecimento presentes na BNCC, tendo como base sua formação, e os professores da Educação Especial, juntamente com a Coordenadora Pedagógica ficaram responsáveis por esse campo específico (PRESIDENTE PRUDENTE, 2020a).

Esses grupos tiveram o trabalho de selecionar e especificar os conhecimentos válidos da cultura que deveriam compor o currículo e fazer parte da ação docente na escola. O objetivo é de que o currículo construído tivesse ação direta e indireta na formação e desenvolvimento do aluno, apresentando os conhecimentos, a proposta de ensino, aprendizagem e avaliação, adequados à transformação da prática social (SAVIANI, 2020).

Nos quadros abaixo apontamos os diferentes profissionais que participaram dos GTs:

Quadro 3 – Grupos de Trabalho – Educação Inclusiva

| Educação Infantil/Ensino Fundamental |   |   |
|--------------------------------------|---|---|
| Grupo De Trabalho (GT)               | Profissionais da educação da Rede municipal   | Especialistas                           |
| Educação Inclusiva                   | Ana Rafaela Costa Carmona<br>Ariadine Ferrigato Gonçalves<br>Bruna Fernanda da Silva Caravalhal<br>Daniela Lázari de Almeida Souza<br>Débora Christiane da Silva<br>Flávia Caroline Ferreira<br>Gláucia Valéria Rampasso<br>Jussara Oliveto Miralha<br>Lidiane da Silva Esvicero<br>Lonise Caroline Zengo deLacerda<br>Luciana Gomes<br>Lucinei Pereira Barbosa Pachella<br>Maria Andreia Sitolino Santana<br>Matheus Augusto Mendes Amparo<br>Michelle Galhardo Vasconcelos de Lima<br>Míriam Alves Turesso<br>Mirian Miotto Barboza Muniz<br>Mônica Nemézio da Costa Siqueira<br>Paula Zanoni<br>Priscila Ângela Muniz de Oliveira<br>Rafaela Reginato Hosokawa<br>Regina dos Santos Cardoso Neves<br>Ronaldo Desiderio Castange<br>Rosângela Leal<br>Rosimeiry Leandro<br>Viviane Albuquerque Franco | Prof. Dr. Régis Henrique dos Reis Silva |

Fonte: Currículo Municipal (PRESIDENTE PRUDENTE, 2020a).

Quadro 4 – Grupos de trabalho- Educação Infantil

| Educação Infantil                                       |   |  |
|---|---|--|
| Grupo De Trabalho (GT)                                  | Profissionais da educação da Rede municipal   | Especialistas  |
| Corpo, Gestos e Movimentos                              | Silvio Sena<br>Camila Aparecida Ortiz<br>Cláudia Elena P. T. Albertoni<br>Daiana Andrade Rosa<br>Elaine Viani Leal<br>Ma. Gabriela Reginato de Souza<br>Quézia Aguiar Santana   | Prof. Dr. Tiago Nicola Lavoura<br>Prof. Dr. Rodrigo Lima Nunes |
| Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação                   | Andréia Guilhen Pinto<br>Célia Patussi de Oliveira Canuto<br>Clara Cristina Tenório Daguano<br>Maria Lucia Galindo Vicente<br>Márcia da Silva Mendes<br>Mirian Cavalcante Serafim<br>Sandra Ap. T. B. do Nascimento<br>Telma Lúcia de Oliveira Daguano Lima | Prof. <sup>a</sup> Dra. Maria Claudia da Silva Saccomani       |
| Espaços, Tempos, Quantidades, Relações E Transformações | Joana Angélica B. Oliveira Reis<br>Júlia Rosa<br>Éricson Junior Moreira Molina<br>Francielle Bonfim Beraldi<br>Regiane Orbolato Tamanini<br>Valéria Rodrigues Gimenes Jabes<br>Vânia Cristina T. D. Marinho<br>Zilda Lopes Zandonato                        | Prof. <sup>a</sup> Dra. Sílvia Pereira Gonzaga de Moraes       |
| O Eu, o Outro e o Nós                                   | Carolina da Silva Lopes<br>Célia Regina da Silva<br>Denise Rodrigues Fazioni<br>Dulcinéia Beirigo de Souza  | Ma. Jéssica Bispo Baptista (2019)                              |

|                              |  |   |
|------------------------------|--|---|
|                              | Gabriela Amorin Ferruzzi<br>Gislaine Cristina Cardoso Afonso<br>Maria Alessandra Oliveira Baptista<br>Marta Cláudia Bravo Perucci<br>Viviane Ap. Ferreira Favareto Cacheffo  | Prof. <sup>a</sup> Dra. Célia Regina da Silva (2020)  |
| Traços, Sons, Cores E Formas | Claire Cristiane Batista da Silva<br>Claudia Cristina Garcia Piffer<br>Fabiane Rizo Salomão<br>Indira Ap. Santana Aragão Favareto<br>Leila Cristina Feitoza<br>Mirella Vasconcelos Alves<br>Priscila Menegassi Campos<br>Rosimeire Aparecida Sitolino<br>Sueli da Silva Fioramonte | Prof. <sup>a</sup> Ma. Yaeko Nakadakari Tshako e Prof. <sup>a</sup> Sônia Maria Pinheiro Rodrigues (2019) Prof. Dr. Thiago Xavier de Abreu (2020) |

Fonte: Currículo Municipal (PRESIDENTE PRUDENTE, 2020a).

#### Quadro 5 – Grupos de trabalho – Ensino Fundamental

| Ensino Fundamental   |   |  |
|----------------------|---|--|
| Area do conhecimento | Profissionais da educação da rede municipal   | Especialistas  |
| Arte                 | Ana Lydia Perrone<br>Eduardo Alberto Ferreira<br>Erika Miranda Franco Feitosa<br>Jaqueline Leite O. e Silva Macedo<br>Lívia Lebedenco Kitagawa<br>Mara Suzete P. Cabral do Amaral<br>Valdirene Ap. de Oliveira Rosa | Prof. <sup>a</sup> Dra. Patrícia Lakchmi Leite Mertzig |
| Ciências             | Adriana Agostinho Munhoz<br>Angélica Aparecida Spigaroli<br>Esgrinholi  | Prof. Dr. Paulo Cesar de Almeida Raboni                |

|                 |   |  |
|-----------------|---|--|
|                 | Débora Cilla Pagung Moreira<br>Jéssika Naiara da Silva Orlandi<br>Lane Gouvea de Oliveira Pimenta<br>Marcela Coladello Ferro<br>Rosa Marina Somensi<br>Sônia Regina de Souza Molina<br>Venturim   |  |
| Educação Física | Antônio Rodrigues de Oliveira Junior<br>Leonice Conceição Prado<br>Maria Helena Vitorino Mendes<br>Maria Izabel da Silva<br>Marisa Sogame<br>Osmar Kenji Furuya<br>Sabrina Lima Ramos<br>Sonaira Fortunato Pereira                                  | Prof. Dr. Marcos<br>Vinicius Francisco           |
| Geografia       | Prof. <sup>a</sup> Dra. Simone Conceição Pereira<br>Deák<br>Alexsandra dos Santos Menezes<br>Audrey Ferreira Rosa<br>Eriane Apda Christante Ikeda<br>Geziane de Oliveira Kubinyec<br>Mônica Bassini Costa<br>Ronaldo Bernabé<br>Vivian Renata Sales | Prof. <sup>a</sup> Dra. Angela<br>Massumi Katuta |
| História        | Alexandre Tadeu Martins Videira<br>Milene Aparecida Elias Ciabattari<br>Rosiane Maria Casseta Caldeira<br>Marlene Maria da Silva Moreira<br>Lucilene Aparecida dos Santos   | Prof. Dr. Claudio<br>Felix dos Santos            |

|                   |  |  |
|-------------------|--|--|
| Língua Portuguesa | Adriana Cristina Fávaro Agudo Lima<br>Elaine Nabor de Lima Escovedo<br>Juliane Francischeti Martins<br>Motoyama<br>Lidiane Leal<br>Miriam Cristina de Oliveira Lino<br>Renata Daniela Cristo<br>Renata Guilhem<br>Vania Kelen Belão Vagula | Prof. <sup>a</sup> Dra. Maria<br>Amélia Dalvi<br>Salgueiro     |
| Matemática        | Andréia Ap. P. de Araújo André<br>Cíntia Cristina Teixeira Mendes<br>Denise Caldeira Zampiere Felício<br>Guadalupe Aparecida Maino Rosa<br>Luciana Maria Moysés Caetano  | Prof. <sup>a</sup> Dra. Silvia<br>Pereira Gonzaga de<br>Moraes |

Fonte: (PRESIDENTE PRUDENTE, 2020a).

No livro do currículo, organizado pelas professoras Ma. Sonia Maria Pelegrini, Ma. Marcia Aparecida Pinheiro Janial e Dra. Rosiane F. Ponce, percebemos que de 2015 até a sua conclusão em 2020, houve rupturas e descontinuidades marcadas por disputas de poder entre as equipes técnicas da Seduc, que se colocavam contrárias às mudanças pretendidas na construção do currículo. Podemos destacar as inúmeras denúncias feitas anonimamente ao Ministério Público, que levantavam questões sobre a necessidade de se construir um currículo próprio. Ainda assim, os profissionais engajados com a construção de uma matriz curricular verdadeiramente preocupada com a formação humana e convencidos do poder da verdade, lutaram para que os fatos fossem esclarecidos e os trabalhos fossem retomados, demonstrando o forte desejo de superação.

O documento curricular aponta ainda que as formações com os profissionais da educação aconteceram durante todo o período da escrita da matriz curricular, com diversos especialistas, estudiosos e pesquisadores, revelando que 56 formações aconteceram até o ano de 2018 e os GTs foram constituídos em 2019, com a participação

e representação dos profissionais da educação do município (PRESIDENTE PRUDENTE, 2020a).

Desta forma, o currículo foi elaborado para atender as demandas educacionais do contexto histórico e social, atribuindo à função social da escola transmitir a cultura que ao longo do tempo foi considerada importante para ser perpetuada e transmitida às novas gerações, tal como defendido por Saviani (2020).

O livro do currículo (PRESIDENTE PRUDENTE, 2020a) apresenta-se dividido em cinco seções, sucedidas por uma apresentação. Nesta apresentação inicial, coloca-se a importância da construção coletiva do documento, que imprime as reflexões e estudos do sistema educacional do município, responsável por devolver a centralidade da educação aos professores, educadores e alunos envolvidos no processo educativo.

A primeira seção é introdutória, na medida em que faz uma breve apresentação histórica do sistema municipal de educação e contextualiza historicamente a construção do currículo, desde os primeiros estudos que ocorreram em 2014 até a sua conclusão em 2020, elencando os marcos legais que amparam e subsidiaram a construção de um currículo próprio (PRESIDENTE PRUDENTE, 2020a).

A seção subsequente apresenta a fundamentação teórica do currículo municipal, a pedagogia histórico-crítica subsidiada pela teoria histórico-cultural. Nesta seção são discutidos o processo de humanização e periodização do desenvolvimento humano, amparados pelos estudos de Saviani (2009, 2013), Vygotsky (1997, 1995, 2001), Luria (1979, 1981, 2008), Leontiev (1978), Martins (2013, 2016) e Elkonin (1998).

Na seção três, abordam-se os princípios da educação inclusiva no município, desde os fundamentos teóricos até os marcos legais que regulam a educação especial. É uma seção muito completa, que realmente possibilita a compreensão do universo da educação inclusiva. Faz uma contextualização histórica sobre a inclusão no município e aponta caminhos para uma inclusão real e possível na sala de aula comum e no atendimento educacional especializado proporcionado na sala de recursos multifuncionais (PRESIDENTE PRUDENTE, 2020a).

A seção quatro fala da Educação Infantil, mais especificadamente dos campos de experiências: Corpo, gestos e movimentos; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações; O eu, o outro e o nós e

Traços, sons, cores e formas. Seguindo as determinações da BNCC, o currículo para Educação Infantil foi elaborado dentro dos campos de experiências, ainda que a teoria histórico-crítica não esteja fundamentada em experiências (PRESIDENTE PRUDENTE, 2020a).

De acordo com Pasqualini e Martins (2020), a BNCC nos traz a organização curricular a partir de campos de experiências, evidenciando sua fundamentação construtivista, alicerçada na construção do conhecimento a partir de experiências do aluno, ainda que o documento não expresse essa informação.

Como apontado por Pasqualini e Martins (2020), a organização curricular em campos de experiências contrapõe se ao ato de ensinar,

Trata-se da clara persistência do enfoque antiescolar, para o qual o ato de ensinar seria inadequado, indesejável ou mesmo prejudicial à criança menor de 6 anos; creches e pré-escolas não deveriam ser consideradas, tratadas ou organizadas como escolas; e não se deveria considerar ou tratar a criança menor de 6 anos como aluno, pois isso representaria um desrespeito a sua infância (PASQUALINI, 2006 *apud* PASQUALINI; MARTINS, 2020, p. 433).

Entretanto, as autoras avançam no sentido de subverter a lógica da educação baseada em experiências, demonstrando que dentro dessa organização curricular há conteúdos implícitos que devem ser ensinados aos alunos. A BNCC expressa que a organização proposta contempla “as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (BRASIL, 2017, p. 40).

Seguindo essa concepção, empreendemos que o currículo estudado supera a organização proposta pela BNCC, quando anuncia os conhecimentos da cultura corporal, as ciências sociais e naturais, as artes, a língua materna e a matemática.

No currículo municipal (PRESIDENTE PRUDENTE, 2020a), o primeiro campo explorado é o Corpo, gestos e movimentos, que coloca a cultura corporal como objeto de conhecimento do campo de experiência, cuja apropriação deste conteúdo social permite o desenvolvimento psíquico. No documento, campo está dividido em dois eixos: O conhecimento sobre e as ações motoras voluntárias, destinados aos alunos do berçário e ao eixo: Trato com os Conteúdos da Cultura Corporal – atividades de brincadeira, jogo,

esporte, dança, luta e ginástica, destinados aos alunos do maternal e pré-escola (PRESIDENTE PRUDENTE, 2020a).

Escuta, fala, pensamento e imaginação é o segundo campo de experiência abordado no currículo, que trata da aprendizagem da língua materna e contempla os conteúdos de oralidade, leitura e escrita. Nesse campo, as experiências são voltadas para o desenvolvimento da linguagem, que acontece a partir das interações sociais e apropriações da cultura humana (MARTINS, 2013). Segundo a proposta curricular,

[...] o desenvolvimento da linguagem na criança se dá nas vivências sociais e por meio da comunicação com os adultos, o que significa que a apropriação e objetivação da experiência humana, sintetizada na fala e na escrita, requer sempre a relação da criança com outros indivíduos que dela já se apropriaram (PRESIDENTE PRUDENTE, 2020a, p. 288).

O terceiro campo de experiência apresentado no documento construído pelo coletivo de professores é Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações. Este campo de experiência, conforme o documento curricular (PRESIDENTE PRUDENTE, 2020a) tem como objetivo permitir a apropriação dos fenômenos do mundo, compreendendo as suas relações e transformações. Nele está previsto o trabalho sistematizado e intencional dos conhecimentos matemáticos, conhecimentos de mundo físico e social e conhecimento da ciência da natureza e fenômenos naturais.

O campo de experiência O Eu, O Outro e o Nós aparece na sequência, entretanto consoante à proposta curricular, ele está presente em todos os outros campos e tem como objetivo principal a “formação social da personalidade infantil” (PRESIDENTE PRUDENTE, 2020a, p. 475), desenvolvendo conceitos de alteridade, identidade e coletividade.

[...] os processos de ensino e de aprendizagem relacionados a este campo se constituem no entremear do processo de conversão dos conteúdos trabalhados na escola em componentes da individualidade e sociabilidade de cada criança, constituindo-se ora como fundo ora como figura no ato de ensinar (PRESIDENTE PRUDENTE, 2020a, p. 475).

O quinto e último campo de experiência, Traços, sons, cores e formas contempla a apropriação das expressões artísticas do patrimônio histórico e cultural produzido pela humanidade, como forma de representação da subjetividade humana (PRESIDENTE

PRUDENTE, 2020a). As experiências artísticas e culturais planejadas de forma sistemáticas e intencionais promovem o desenvolvimento integral da criança, da sua consciência crítica e estética.

A seção cinco é a última seção do currículo municipal e trata dos conteúdos socialmente construídos que foram selecionados por especialistas como válidos para ser ensinado no Ensino Fundamental, entre eles o ensino das Artes (Artes Visuais, Música, Teatro e Dança), Ciências da Natureza (Matéria e Energia – Vida e Meio Ambiente – Terra e Universo – Tecnologia e Sociedade), Educação Física (Jogos e brincadeiras, Esportes, Ginásticas, Atividades Rítmicas e Expressivas, Lutas e Conhecimento Corporal), Geografia (sujeito e seus lugares no mundo e natureza, ambientes e bem viver), História (Vivências, sociedade e noções de temporalidade, Introdução aos Registros e fontes históricas, Cidade, Campo e Patrimônio, Transformações e permanências nas trajetórias dos grupos humanos, Noções de Estado, cidadania e organização coletiva), Língua Portuguesa (Oralidade, Leitura, Escrita, Análise e reflexão linguística, educação literária) e Matemática (Números e Álgebra; Geometria; Grandeza e Medidas; e Estatística e Probabilidade).

Todos os campos e componentes curriculares contemplam encaminhamentos metodológicos, orientações didáticas e formas avaliativas do processo de aprendizagem, se tornando um rico documento para auxiliar o professor em sala. Ao apresentar os encaminhamentos metodológicos e orientações didáticas, oferece liberdade ao professor para produzir seus materiais, planejar suas aulas, pensar e refletir sobre o ensino que pretende e quais as melhores formas de garantir a formação humana. Esses encaminhamentos não engessam o trabalho do professor e apontam possibilidades para ensinar os conhecimentos, colocando o ato de ensinar como um trabalho produtivo que produz conhecimentos e novas necessidades de conhecer. As orientações permitem ao professor realizar o seu planejamento intencionalmente considerando o aluno real e a melhor forma e estratégia de ensino para atingir seu objetivo.

A pedagogia histórico-crítica valoriza a intencionalidade da ação educativa, ou seja, a necessidade de planejar cuidadosamente as atividades e sequências didáticas com a finalidade de permitir a apropriação consciente dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos pelos alunos. Galvão (2019) destaca a importância do papel do

professor na seleção dos conhecimentos que serão transformados em saber escolar e na escolha da metodologia adequada para sua transmissão.

Podemos observar que o documento final superou por incorporação a BNCC e o Currículo Paulista, colocando esses dois documentos como norteadores da matriz curricular, de modo que além das aprendizagens mínimas previstas, os alunos tivessem acesso aos bens culturais, científicos e filosóficos fundamentais para o seu máximo desenvolvimento, apropriando-se de conhecimentos importantes para a sua formação humana.

### **3.3 O projeto de implementação do currículo e as ações iniciais para a sua implementação**

O que ensinar e a quem se ensina? Quais as formas mais adequadas para efetivar o ensino? Não é algo isento das discussões do cotidiano no contexto escolar, que os conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade precisam ser sistematizados e organizados, pois a simples transmissão de conteúdos não garante a assimilação. Saviani (2020) aponta que é na escola que o conhecimento escolar passa de superficial para elaborado, ou seja, sistematizado, logo é preciso que haja uma profunda transformação no ambiente escolar, nas práticas educativas e pedagógicas.

Destacamos que a elaboração de um currículo contextualizado e sistematizado, baseado na pedagogia histórico-crítica e na teoria histórico-cultural, tem como objetivo principal superar as abordagens pedagógicas não críticas, que apenas identificam os problemas educacionais sem propor estratégias para uma educação escolar crítica e transformadora dos indivíduos e da sociedade. Além disso, busca eliminar a superficialidade da educação, o ensino adaptativo, reprodutivista e centrado na mera reprodução da sociedade (SAVIANI, 2009).

Conforme Saviani (2009), é essencial repensar a estrutura das escolas para proporcionar as melhores condições de trabalho aos professores, a fim de alcançar as transformações pretendidas no currículo construído, que têm como objetivo aprimorar a qualidade do ensino público e garantir a socialização do saber humano em suas expressões mais desenvolvidas.

Sabemos que o currículo escolar, como elemento social, reflete a cultura que o ser humano tem produzido, a partir do trabalho de transformação da natureza e superação de suas necessidades na busca por uma vida melhor em sociedade (SAVIANI, 2020).

Não basta a equipe gestora de uma instituição organizar, de maneira sistemática, o que está documentado como conteúdo a ser ministrado: é preciso verificar o que está expresso como “conteúdo” para buscar não só os fundamentos das ideias a serem trabalhadas, mas também a relevância de cada elemento para o bem da sociedade. O conhecimento elaborado sendo posto como instrumento importante na condução consciente da vida cotidiana, sem, no entanto, rechaçar o saber popular.

Quando se fala em currículo sabemos que ele não é neutro, pois possui conhecimento acerca do mundo que revela seus pressupostos, “a neutralidade é impossível porque não existe conhecimento desinteressado” (SAVIANI, 2013, p. 8). Por isso torna-se primordial que os professores tenham consciência da finalidade dos conteúdos de seus ensinamentos, processos de aprendizagens e formas de avaliação.

Pensar na implementação de um currículo construído a partir da pedagogia histórico-crítica como resistência às políticas hegemônicas é repensar uma transformação do espaço educativo, numa formação contínua do professor, num planejamento intencional, com seleção de conteúdos relevantes socialmente, num processo coletivo de apropriar-se de conceitos complexos capazes de produzir novos conhecimentos para o desenvolvimento da humanidade. O currículo e a maneira como ele é organizado e aplicado definem as possíveis transformações educacionais e sociais.

Nesse sentido, a questão-problema que se colocou foi a seguinte: Quais foram os avanços e os retrocessos na implementação de um currículo escolar fundamentado na teoria histórico cultural e pedagogia histórico-crítica?

A construção e a implementação do currículo se materializam num processo coletivo, em que os educadores comprometidos com a educação de qualidade, se organizam, estudam, pesquisam e discutem as teorias propostas, a concepção de ser humano, sociedade, cultura e escola, objetivando um comprometimento com a sua aplicação e efetivação.

Construir um currículo é pensar uma nova educação para uma nova sociedade, com menos desigualdades, alterando significativamente a maneira de pensar, agir, enfrentar e se posicionar dos sujeitos presentes na escola com pensamentos críticos de natureza emancipatória que possam constituir uma práxis social. Ter um currículo próprio é mais que um simples papel, é tornar o papel em realidade aplicada, e fazer de tudo que diz ser verdadeiro e concreto para garantir um resultado permanente e qualitativamente superior para a educação escolar.

Considerando a importância do currículo para essa transformação educacional e social, no início de 2021, a coordenação pedagógica da Secretaria Municipal de Educação elaborou um plano de implementação para que o currículo pudesse ser apropriado por todos os professores e gestores da rede. Esse planejamento, com duração de quatro anos, previu "duas ações paralelas e concomitantes": a formação continuada dos professores e educadores para iniciar a mudança na proposta curricular e a continuidade dos estudos dos GTs para a elaboração de materiais didático-metodológicos que subsidiassem a prática em sala de aula, além da separação dos conteúdos por bimestre e revisão dos critérios de avaliação estabelecidos pela rede (PRESIDENTE PRUDENTE, 2021b, p. 1).

De acordo com o documento, os participantes dos GTs voltariam aos textos produzidos, aprofundariam os estudos sobre a fundamentação teórica, organizariam os conteúdos por bimestres, estabelecendo critérios de avaliação e novas orientações didático-metodológicas para auxiliar no trabalho educativo desenvolvido pelo professor em sala de aula. As ações formativas previstas tinham como objetivo aproximar a teoria da prática desenvolvida, prevendo estudos e elaboração de planos de aulas para aplicação e socialização dos resultados alcançados, além da contratação de especialistas para dar suporte aos trabalhos desenvolvidos.

As ações previstas no plano de implementação (PRESIDENTE PRUDENTE, 2021b) foram realizadas até a sua interrupção em outubro de 2021, quando a então secretária da educação Joana D'arc não autorizou nenhuma formação ou estudo, alegando estar realizando uma avaliação do currículo.

A supressão de formações continuadas contraria o PME (PRESIDENTE PRUDENTE, 2015) que, como mencionado anteriormente, estabelece entre as metas e

estratégias para melhorar a qualidade da educação pública ofertada, a formação continuada aos professores e especialistas em educação. Além disso, não foi disponibilizado aos profissionais e técnicos da Seduc os critérios utilizados na avaliação do currículo e muito menos os resultados desta avaliação.

### **3.4 A revogação do currículo e a audiência pública**

No livro do currículo (PRESIDENTE PRUDENTE, 2020a) há um parágrafo justificando e apontando as fundamentações legais que ampararam a construção de um currículo próprio, na tentativa de não deixar dúvidas quanto à legalidade do documento produzido pelo coletivo de professores. Neste parágrafo está expresso que houve a incorporação, ainda que por superação, das normativas curriculares nacionais como a BNCC e no Currículo Paulista.

Percebemos que esta justificativa foi colocada no documento porque havia uma oposição fortemente instruída a levantar os principais problemas na construção da matriz curricular para descaracterizá-la como relevante e pertinente.

No dia 5 de julho de 2019, foi enviada a Sra. Marcia Aparecida Pinheiro Janial e a Sra. Sonia Maria Pelegrini (Secretária da Educação) um documento com “Ponderações sobre a elaboração do Currículo Municipal alinhado a BNCC” (PRESIDENTE PRUDENTE, 2019) (ANEXO A). Neste documento, as Supervisoras Mara S. P. do Amaral, Sueli da Silva Fioramonte e Claudia Cristina Garcia Piffer pontuam que a elaboração de um currículo era uma reivindicação antiga dos professores da rede que precisavam de um documento norteador de suas práticas pedagógicas, pois havia dificuldades quanto à diversidade teórica e metodológica adotada na rede, por vezes contraditórias, que impediam a efetividade das propostas pedagógicas alinhadas aos objetivos de aprendizagens e desenvolvimento dos estudantes, bem como de práticas avaliativas coerentes. Reiteramos que a supervisora Claudia Cristina Garcia Piffer solicitou a retirada do seu nome do documento enviado, pontuando que já havia superado as dúvidas apresentadas (ANEXO B).

No trecho a seguir podemos ver a preocupação das supervisoras quanto à diversidade teórica proposta nas formações continuadas da rede municipal em parceria com o MEC e Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo.

A participação dos professores em vários cursos e programas de formação com base teórica, às vezes, contraditórias entre si (Letra e Vida, PNAIC, PMALFA, formações do Ler e Escrever e outros) que, muitas vezes resulta em uma formação inconsistente (PRESIDENTE PRUDENTE, 2019 p. 1).

Na sequência é ponderado que “a falta de um fio condutor” sobrecarrega os professores, que sem conhecimento suficiente das teorias e metodologias e “sozinhos” precisam optar pelo que consideram adequado no exercício de seu trabalho. Esta afirmação coloca a necessidade de aprofundar o conhecimento dos professores com formações coerentes, que subsidiem o seu trabalho, evidenciando a importância do coletivo de professores na construção de materiais próprios e alinhados à realidade municipal (PRESIDENTE PRUDENTE, 2019, p. 2).

O documento ainda faz um percurso histórico sobre a construção do currículo para a EI e EF, apontando os contratos de assessoria efetuados pela SEDUC no decorrer deste processo e a obrigatoriedade de utilizar a BNCC nos documentos construídos. Na sequência são solicitados alguns esclarecimentos sobre a construção do currículo municipal fundamentado no THC, PHC e na BNCC.

Inicialmente foi apontado que a Seduc não ofereceu formações suficientes sobre a BNCC, o que dificultou o seu alinhamento ao currículo em construção. Pontuou ainda que as formações oportunizadas nos Grupos de Trabalho foram suficientes para observar as contradições teóricas existentes entre a teoria que fundamenta o currículo que estava em construção e a pedagogia do “aprender a aprender”, implícita nas normativas da BNCC.

Com relação às contradições elencadas, observamos o questionamento sobre a criança ser produtora de cultura, como preconizado pelo documento base. Colocar a criança na centralidade do processo de ensino e aprendizagem revela a necessidade de responsabilizar o aluno pelo seu aprendizado, pela construção do seu conhecimento, pelo individualismo e competição, expondo como vencedor aquele que consegue construir seu conhecimento. Observamos que a criança não é produtora de cultura, mas

precisa apropriar-se da cultura, que fora produzida pela humanidade de maneira que tenha condições de alterar a sua prática social. Diante deste aspecto, a centralidade da aprendizagem não está na criança, mas na tríade conteúdo, forma e destinatário (MARTINS, 2013).

Outro questionamento foi a indicação de que na base nacional comum curricular a transmissão e assimilação dos conteúdos não é admitida. A BNCC é contra o ensino tradicional, aquele que utiliza métodos expositivos e repetitivos, não contra a transmissão e assimilação dos conteúdos, ainda que tenha como fundamento pedagógico o desenvolvimento de competências, como pontuado no documento. Lembramos que as pedagogias das competências, do aprender a aprender, o construtivismo, entre outras, foram sendo incorporadas à educação brasileira como uma forma de superar o ensino tradicional, mas defendemos a ideia de que nenhum ensino pode ocorrer sem o investimento na transmissão de conteúdos e o que precisa ser superado são os métodos mecânicos de ensino.

Saviani (2013) aponta para a prioridade dos conteúdos sem desconsiderar as ações pedagógicas, ou seja, a mediação do professor.

Dentre os questionamentos pontuados no documento enviado pelas supervisoras destacamos: i) a autonomia do município em elaborar um currículo; ii) a falta da participação da sociedade nessa elaboração; iii) as contradições entre as formações e materiais oferecidos pelo MEC e pela rede estadual e as formações da rede municipal; iv) a interrupção dos financiamentos governamentais a um currículo “não alinhado” à BNCC.

O que podemos extrair do texto é uma crítica à opção teórica adotada revestida de pretensas preocupações. Uma mobilização articulada de caracterizar o currículo em construção de irregular, ilegal e antidemocrático, entretanto, a proposta curricular foi apresentada ao COMED, que é representante da comunidade, sejam, pais, professores e outros profissionais da rede municipal de educação, estadual e privada de ensino, que participaram democraticamente de todo o processo.

Após análise da matriz curricular, o COMED aprovou-a e instituiu-a de forma democrática para o período de 2020 a 2030, definindo metas para a sua implementação (PRESIDENTE PRUDENTE, 2020b).

Por meio do decreto n.º 31.507/2020, no dia 28 de dezembro de 2020 (PRESIDENTE PRUDENTE, 2020b), o currículo foi implantado na rede municipal, com o propósito de ser implementado a partir do ano seguinte.

No dia 1 de janeiro de 2021, assumiu a cadeira do executivo o Sr. Edson Tomazini, que possuía divergências políticas com o Sr. Nelson Bugalho, e de imediato destituiu a secretária da educação a prof.ª Ma. Sonia Maria Pelegrini, nomeando a prof.ª Sonaira Fortunato Pereira para a pasta da educação.

No dia 25 de janeiro de 2021, por meio do ofício n.º 78/2021/GAB/SEDUC (PRESIDENTE PRUDENTE, 2021a) (ANEXO D) enviado pela então secretária municipal de educação ao Secretário Estadual de Educação, foi solicitada a adesão ao Currículo Paulista e aos materiais de apoio Currículo em ação.

No dia 29 de abril deste mesmo ano, foi noticiado pelo Jornal online Gazeta do Povo (BARONE, 2021), “Município decide “anular” currículo de “pedagogia marxista” a crianças”, uma reportagem tendenciosa que afirmava haver “infrações” no currículo municipal, numa tentativa de convencer a sociedade de que o currículo não atendia as normativas legais, fato que foi devidamente apurado pelo Ministério Público de São Paulo e arquivado por não conter irregularidades.

Em resposta ao jornal, a Secretaria Municipal de Educação, representada pela prof.ª Sonaira Fortunato Pereira, emitiu uma nota informando que o governo municipal aderiu ao currículo estadual e aos programas do governo federal, pontuando que o currículo municipal passava por avaliação dos técnicos pedagógicos, supervisores e coordenadores pedagógicos da Seduc e que seria aperfeiçoado (BARONE, 2021).

Como a intenção não era aperfeiçoar e sim extirpar qualquer possibilidade de implementação do currículo municipal, em janeiro de 2022, o decreto n.º 32.734/2022 revogou o decreto n.º 31.507/2020, instituindo como currículo oficial do município o Currículo Paulista. Conforme o decreto (PRESIDENTE PRUDENTE, 2022a), a revogação estava amparada pelas leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN n.º 9.394/96 (BRASIL, 1996b), pela Resolução CNE/CP n.º 02 (BRASIL, 2017) e pela Lei Municipal n.º 8.962/2015 (PRESIDENTE PRUDENTE, 2015), considerando que os sistemas de ensino devem ser organizados em regime de colaboração entre os entes federados, integrando as políticas e planos educacionais como a BNCC e o Currículo

Paulista, articulando as etapas de ensino à cultura local, estadual, nacional e global com alinhamentos dos fundamentos pedagógicos.

Os mesmos detratores que alegaram ver falta de democracia na construção da matriz curricular, apoiaram a revogação e a adoção do Currículo Paulista. A decisão unilateral por parte do executivo desconsiderou a opinião dos professores, dos profissionais envolvidos com a construção da matriz curricular e sequer ouviu os representantes do COMED e da sociedade civil.

Diante de tal arbitrariedade, foi solicitado, por parte do vereador Douglas Kato (PTB), uma audiência pública com a presença dos vereadores, prefeito, secretária da educação e equipe técnica, bem como o conselho Cacs Fundeb, Ministério Público, sindicatos dos servidores municipais, Comed, representantes da UNESP e da Unoeste e demais interessados. Essa audiência tinha como objetivo principal ouvir as explicações sobre a revogação do documento, tendo em vista “que tais decisões violam uma ação realizada com o objetivo de atender uma demanda dos docentes e gestores do Sistema Municipal de Educação” (PRESIDENTE PRUDENTE, 2022b, p. 2).

Os argumentos utilizados à época pela secretária da educação Joana Darck, pela supervisora de ensino Mara Suzete e pela coordenadora de gestão educacional (CGE) Sueli Fioramonte, apontam que o currículo revogado se fundamentava em uma única corrente teórica, o marxismo, não permitindo o pluralismo de ideias, além de ter sido construído sem uma consulta pública que justificasse essa construção. Apontavam, ainda, que os valores gastos na construção da matriz curricular não se justificavam, pois havia um currículo pronto para uso, que não demandava de nenhum investimento. Devemos esclarecer que o Estado de São Paulo, por meio do programa PROBNCC (BRASIL, 2018), recebeu do governo federal investimentos para elaborar o currículo paulista e o município utilizou recursos próprios para a elaboração do material, uma vez que, enquanto sistema de ensino, tem autonomia para isso. Essa medida pautou-se no desejo de possuir um documento próprio que respeitasse a realidade local e estivesse voltado para a classe trabalhadora, no intuito de oferecer o melhor para aqueles que são marginalizados e explorados pelo sistema capitalista.

Na audiência pública, a secretária da educação Joana D’arc apresentou à Câmara Municipal o Ofício n.º 478/2022/GAB/SEDUC (PRESIDENTE PRUDENTE,

2022c) (ANEXO C), sobre o qual questiona o valor de R\$ 799.638,67 que fora investido em assessoria e estudos para a construção do currículo:

[...] consideramos que o fato de o município ter optado em dispender tal quantia para a elaboração de um currículo próprio e único, baseado em uma única teoria, agora questionado no Conselho Nacional de Educação, em detrimento da adesão ao currículo estadual, que obedece a todas as normas e fundamentações pedagógicas exigidas, sem nenhum custo para o município parece se caracterizar, sim, uma malversação do dinheiro público (PRESIDENTE PRUDENTE, 2022c, p. 2).

Observamos pelo excerto acima que a preocupação dos dirigentes municipais responsáveis pela revogação nunca foi com a qualidade do ensino oferecido, mas sim com os custos envolvidos na elaboração e implementação de um currículo próprio. Como veremos adiante, quando a educação é uma prioridade, torna-se urgente investimento em educação, em formação e valorização dos professores, em materiais didáticos e outros recursos tão importantes para um ensino desenvolvente, que instrumentalize todos os alunos.

[...] é necessário um grau de mobilização e de organização que pressione o Estado e o conjunto da sociedade, no intuito de que a educação venha a assumir o caráter de prioridade efetiva e com isso os recursos necessários venham a ser destinados. De um lado, essa situação precária coloca o desafio de mobilização e de organização do próprio trabalho docente, de modo que no interior da própria ação pedagógica se desenvolvam mecanismos que se contraponham a esse estado de coisas (SAVIANI, 2013, p. 99).

Com relação a esses gastos, Marcia Aparecida Pinheiro Janial pontuou:

A gestão enfatiza a questão dos livros e a quantidade de dinheiro gasto, que foi ínfimo e ainda teria que ter sido mais, porque para a formação de professores é preciso de muito investimento e o FUNDEB está aí para isso, [...] quando você tem uma política de investimento na educação, isso nunca é lido como gastos, é lido como investimento [...] eu vou investir nas pessoas para a formação dessas pessoas para garantir uma qualidade na educação nas escolas (informação verbal).

Outro discurso governamental se fez presente na revogação do currículo municipal, devido à falta do componente curricular ensino religioso, conforme preconizado pela BNCC, denotando que o currículo suprimiu esse componente por ter

adotado uma teoria fundamentada no marxismo. Como apresentado pela supervisora Sueli Fioramonte em audiência pública:

O currículo revogado atende ao estabelecido pela legislação vigente? Entendo que não, completamente. Não contém todas as áreas do conhecimento, pois não inclui o Ensino Religioso, disciplina de oferta obrigatória, em decorrência da própria PHC, que não o admite, por ser baseada no materialismo-histórico-dialético (informação verbal).<sup>16</sup>

É notório que essas justificativas não compreendem a realidade, são explicações aparentes, que precisam ser desveladas pela mediação do materialismo histórico-dialético. De acordo com a BNCC, o Ensino Religioso é um componente curricular de oferta obrigatória, com matrícula facultativa, que tem como objetivo:

- a. Proporcionar a aprendizagem dos conhecimentos religiosos, culturais e estéticos, a partir das manifestações religiosas percebidas na realidade dos educandos;
- b. Propiciar conhecimentos sobre o direito à liberdade de consciência e de crença, no constante propósito de promoção dos direitos humanos;
- c. Desenvolver competências e habilidades que contribuam para o diálogo entre perspectivas religiosas e seculares de vida, exercitando o respeito à liberdade de concepções e o pluralismo de ideias, de acordo com a Constituição Federal;
- d. Contribuir para que os educandos construam seus sentidos pessoais de vida a partir de valores, princípios éticos e da cidadania (BRASIL, 2017, p. 436).

O Ensino Religioso, conforme proposto pelo documento normativo, visa o desenvolvimento de valores, competências e habilidades para viver em sociedade. No entanto, esse ensino só será efetivamente desenvolvente se for pautado no conhecimento da cultura socialmente construída pelos seres humanos em seu processo de humanização.

Se o Ensino Religioso servir ao propósito de conformar os estudantes à aceitação das desigualdades sociais, não contribuirá para a formação humana. Por isso, é importante um debate coletivo entre os profissionais da educação sobre as melhores formas de transmissão e assimilação desse conhecimento. Dessa forma, compreendemos que o Ensino Religioso faz parte da cultura e história humana e, por isso, foi incorporado aos demais componentes curriculares. Esse fato pode ser

---

<sup>16</sup> Informação proferida pela supervisora Sueli Fioramonte aos 46 minutos e 42 segundos na audiência pública de 31 de março de 2022 (PRESIDENTE PRUDENTE, 2022e).

comprovado pelo excerto retirado do currículo municipal, no qual a diversidade religiosa é abordada desde a pré-escola.

Ainda no que diz respeito aos conteúdos de diversidade histórico-cultural a serem trabalhados na idade pré-escolar, cabe apontarmos algumas considerações relacionadas à questão da diversidade religiosa. Tendo em vista que o Brasil é um país laico e que todo cidadão brasileiro tem liberdade de crença, sendo, inclusive, livre para manifestar que não possui crença alguma, um trabalho educativo, comprometido com o respeito a essa liberdade, envolve os conteúdos relacionados a esse eixo (PRESIDENTE PRUDENTE, 2020a, p. 504).

Durante a audiência pública, ficou evidente o conflito entre aqueles que defendem a transmissão e assimilação dos conhecimentos científicos para desenvolver o pensamento crítico dos filhos e filhas da classe trabalhadora, e aqueles que defendem a manutenção da sociedade através de um ensino pragmático e utilitarista, focado no desenvolvimento de habilidades e na aceitação da vida como ela é. Com base nessas constatações, na próxima seção, buscaremos evidenciar os limites e as possibilidades de implementação de um currículo fundamentado na pedagogia histórico-crítica e na teoria histórico-cultural.

## SEÇÃO IV

### 4 LIMITES E POSSIBILIDADES PARA SE IMPLEMENTAR UM CURRÍCULO PRÓPRIO

A teoria do currículo, conforme defendida por Young (2014), precisa de especialistas em currículos, capazes de perceber seu papel crítico e normativo, propondo alternativas curriculares melhores do que as existentes, concebendo a educação como uma atividade especializada, que acontece nas instituições de ensino.

Por isso, faz-se necessário e urgente que o currículo e as suas teorias sejam debatidos constantemente por especialistas em educação, professores, gestores, entre outros profissionais da educação, definindo que o objetivo maior de todo currículo é permitir a emancipação dos filhos da classe trabalhadora a partir da ampliação das oportunidades de aprendizagem do conhecimento científico, utilizando aqui o termo adotado por Young (2014) como “conhecimento poderoso”.

Malanchen (2018), ao escrever o artigo: O realismo social de Michel Young e a pedagogia histórico- crítica: perspectivas e aproximações na definição do conhecimento escolar, coloca:

Entenda-se poderoso como conhecimento não cotidiano, não pragmático, não relativista, é um conhecimento distinto da experiência pessoal dos alunos, é um conhecimento, capaz de promover o desenvolvimento mais amplo dos sujeitos, com vistas à sua emancipação e uma visão organizada e coerente sobre o que acontece em nossa sociedade (MALANCHEN, 2018, p. 127).

Para Young (2016), as escolas e os currículos servem para armazenar e disponibilizar organizadamente todo conhecimento que foi construído ao longo do tempo.

Esse “conhecimento poderoso” armazenado é apontado por Young como uma construção social, que expressa as relações de poder da sociedade existente. Em seu artigo: Por que o conhecimento é importante para as escolas do século XXI?, o autor coloca um exemplo concreto de conhecimento poderoso escrito por uma diretora à sua equipe escolar, em uma conferência.

Nós somos as pessoas que oferecem conhecimento poderoso e compartilhado para as crianças da nação. Esse conhecimento vem de séculos de aprendizagem

e de pesquisas feitas por universidades e associações disciplinares. Ele é poderoso porque permite que as crianças interpretem e controlem o mundo; é compartilhado porque todas as nossas crianças devem ser expostas a ele. É justo e equitativo que seja assim. Não é justo nem equitativo quando um conhecimento de baixa qualidade é oferecido às crianças, o que não as leva para além das próprias experiências (YOUNG, 2016, p. 35).

Nesta perspectiva, verificamos que tal conhecimento precisa ser incorporado ao currículo e ao ambiente escolar, pois ao ser apropriado por todos desenvolverá uma consciência crítica sobre a realidade, capaz de causar uma transformação na educação escolar numa direção crítica e emancipatória.

Percebemos que no processo educacional, o currículo se torna o elemento fundamental para uma mudança social. Nele não está apenas a organização e seleção de conteúdos, mas uma concepção de sociedade, cultura, história e humanidade, que precisa ser apropriada por todos nas instituições de ensino. Saviani (2020, p. 9) define o currículo escolar como: “o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola”. O autor destaca que as atividades nucleares são aquelas que têm o propósito de instrumentalizar o aluno, dando-lhe acesso ao saber elaborado, à cultura letrada, às artes, à filosofia, às ciências, ou seja, aos conhecimentos culturais e científicos produzidos e validados pela humanidade no processo de humanização. Diante desta constatação, a centralidade da educação formal está na apropriação desses conhecimentos, deixando de lado as comemorações escolares e datas comemorativas que, por vezes, assumem uma posição central nas instituições de ensino.

Saviani (2020, p. 9) aponta ainda que esse conjunto de atividades nucleares precisa ser organizado para sua efetiva assimilação:

No entanto, é necessário também não perder de vista que os conhecimentos desenvolvidos no âmbito das relações sociais ao longo da história não são transpostos direta e mecanicamente para o interior das escolas na forma de composição curricular. Isso significa que para existir a escola, não basta a existência do saber sistematizado. É necessário viabilizar condições de sua transmissão e assimilação. Isso implica dosá-lo e sequenciá-lo de modo que a criança passe gradativamente do seu não domínio ao seu domínio. E o saber dosado e sequenciado, para efeitos de sua transmissão-assimilação no espaço escolar ao longo de um tempo determinado, é o que convenciamos chamar de saber escolar.

Tanto Young (2016), quanto Saviani (2020) defendem que o conhecimento clássico deve estar incorporado nos currículos escolares. Conforme expresso por Malanchen (2018, p. 128):

Partilhamos da ideia de Saviani e Young contrapondo-se à defesa de um currículo por competências, pragmático e imediatista, ressaltando a necessidade de garantir acesso ao conhecimento, em especial para crianças e jovens dos grupos sociais desfavorecidos; essa postura, compreende e defende que a escola não se afaste de sua tarefa específica, disponibilizando o conhecimento especializado, que não se acessa na vida cotidiana e que pode oferecer generalizações e base para se fazer julgamentos, fornecendo parâmetros de compreensão elaborada de mundo.

A pedagogia histórico-crítica, por meio do currículo escolar, propicia condições para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, que de acordo com Vygotsky (1991) são formas de ações, pensamento e sentimento tipicamente humanas, desenvolvidas no processo de internalização e utilização dos instrumentos técnicos e instrumentos psíquicos, os signos.

Verificamos a importância do contato da criança com os conhecimentos científicos, sob a mediação dos professores, para a assimilação, ou seja, aprendizado. O ensino intencional promove o desenvolvimento mental das funções intelectuais complexas como: a sensação, percepção, atenção, memória, pensamento, linguagem, imaginação, sentimento e emoção.

Quando transmitimos um conhecimento sistemático à criança, ensinamos-lhe muitas coisas que esta não pode ver ou experimentar diretamente. Como os conceitos científicos e os conceitos espontâneos diferem pela relação que estabelecem com a experiência da criança e pela atitude da criança relativamente aos seus objetos, será de esperar que sigam caminhos de desenvolvimento muito diferentes desde a sua gestação até a sua forma final (VYGOTSKY, 2009, p. 87).

Vemos, portanto, a importância da pedagogia histórico-crítica, que fundamenta e orienta o processo de elaboração da organização curricular, mas não podemos deixar de considerar as tentativas de destruir e desmerecer os currículos que tendem a desenvolver nos indivíduos o pensamento crítico sobre a sociedade e suas desigualdades. Conforme explicita Duarte (2020a, p. 33):

A educação escolar, afirmam os neoliberais, deve assumir uma perspectiva neutra e objetiva, de maneira que os professores se limitem a “passar conteúdos” desprovidos de posicionamentos políticos-ideológicos e façam com que seus alunos adquiram conhecimentos e habilidades “úteis”. Essa retórica tenta convencer a sociedade brasileira de que o objetivo desse governo no campo educacional é o de fazer a educação escolar brasileira ser dedicada a um ensino de qualidade. Meu argumento neste texto é de que essa retórica é enganosa e que os ataques obscurantistas aos currículos escolares e aos professores tem um alvo oculto que é a própria especificidade da educação escolar.

Assim, a formulação do currículo escolar abarca outras dimensões além da definição de temas e conteúdos de aprendizagem. Um dos desafios na construção do currículo na escola é considerar diferentes aspectos e concepções acerca de como e o que se deveria ou não ensinar aos alunos, numa perspectiva crítica e transformadora. Sobretudo, as concepções dos professores diante das possibilidades de inovação dos processos educativos e as intenções sobre que estudante deseja-se formar. Para isso, o professor precisa reconhecer-se como sujeito cultural, de saberes, experiências, concepções e valores, potencializador de ações e gestos carregados de cultura, ética e conhecimento (ARROYO, 1999).

Um currículo elaborado pelo coletivo de professores reflete a responsabilidade docente e mostra o reconhecimento do professor dentro de uma rede de ensino. O professor sai da simples tarefa de executar um material pronto e acabado, para tornar-se produtor de materiais e autor de novas práticas pedagógicas. Essa valorização do trabalho docente não é vista quando se adota um currículo feito por especialistas, que precisa ser reproduzido fielmente, com materiais prontos que desconsideram a realidade local. Retira-se a autonomia docente quando se impõe a utilização desses materiais em sala de aula, engessando o trabalho educativo ao que é proposto pela hegemonia, como forma de normatizar e preparar para o desenvolvimento de competências exigidas pelas avaliações externas.

É sintomático que todo esse acúmulo de normas, diretrizes, reorientações prontas de material e apostilas bem diretas chegam às escolas para ajudar os docentes sempre vistos como incapazes de criar, perdidos à procura de auxiliares (ARROYO, 2013, p. 42).

Tentar convencer os docentes e a sociedade de que um currículo pronto para uso seja melhor que o currículo produzido pelo coletivo de professores, nada mais é do

que uma política arbitrária de controle docente, de controle do acesso ao conhecimento e uma manipulação de informações, que desconsidera a ciência e conhecimento acadêmico. Como já defendido por Arroyo (2013), o currículo é um “território em disputa”, entretanto o próprio autor assevera que “Na realidade não é tanto o currículo que está em disputa, mas a docência, o trabalho, a liberdade criativa dos trabalhadores na educação. Está em disputa o conhecimento, a cultura e a sua rica diversidade” (ARROYO, 2013, p. 43). Os governantes, revestidos de ideais autênticos e inovadores, perpetuam e reproduzem a sociedade capitalista, manipulando o acesso ao conhecimento e aos instrumentos indispensáveis para a vida em sociedade.

Sabemos que os profissionais da educação podem subverter essa lógica do capital, mantendo a sua capacidade criativa e emancipadora, ampliando as possibilidades de acesso aos conteúdos e desenvolvendo intencionalmente a capacidade crítica em seus alunos.

Na sequência apresentamos a teoria que fundamentou o currículo municipal de Presidente Prudente e as análises da pesquisadora Baczinski (2011) sobre a implantação da pedagogia histórico-crítica no estado do Paraná, que nos ajudará a observar as possibilidades de implementação de um currículo nesta perspectiva.

#### **4.1 A teoria que fundamenta o currículo**

A teoria que fundamenta o currículo construído pelo coletivo de professores de Presidente prudente é a teoria histórico-crítica, formulada pelo professor Demerval Saviani no ano de 1982. De acordo com Saviani (2019b) a pedagogia histórico-crítica é uma pedagogia dialética, que está fundamentada no materialismo histórico-dialético de Marx. A partir de seus estudos e pesquisas, constatou que as teorias educacionais adotadas no Brasil tinham um caráter revolucionário ou reacionário, entretanto, não resolviam os problemas educacionais, perpetuando o caráter burguês e dominante. Em contrapartida, havia as teorias crítico-reprodutivistas, que apontavam os limites das teorias não críticas e colocavam a função da escola de reproduzir as condições dominantes da sociedade de classes, sem propor a libertação da classe dominada a partir da educação.

Diante deste cenário educacional, Saviani (2019b) teceu seus estudos na busca de uma teoria que não só fosse crítica como também revolucionária no sentido de libertar a classe dominada da dominação do capital, superando as teorias existentes. Seguindo algumas etapas que se articulam, segundo o autor, inicialmente houve a apreensão da essência da educação, ou seja, o fenômeno educativo foi transposto para o pensamento, permitindo uma reflexão sobre a realidade concreta, em seguida, empreendeu-se críticas às teorias pedagógicas hegemônicas, situando-as como expressão da classe dominante, reconhecendo seus limites e contribuições que serão superados pelas teorias críticas. E num terceiro movimento, elaborou e sistematizou uma teoria crítica, que ainda está em construção, acompanhando o movimento histórico e novas contribuições dos estudiosos que se comprometem a estudá-la.

A teoria histórico-crítica não se apresenta como uma teoria pronta e acabada, a sua construção é permanente, tendo em vista que se fundamenta nos acontecimentos históricos e dialéticos que ocorrem em nossa sociedade. Podemos dizer que nos quarenta anos de sua existência, muitos estudos e esforços foram e ainda são despendidos por pesquisadores e professores brasileiros para avançar em busca de uma teoria revolucionária e dialética (SAVIANI, 2019b).

Vários municípios brasileiros elaboraram seus currículos na perspectiva teórica aqui exposta, entre eles destacamos o estado do Paraná, que implantou oficialmente a pedagogia histórico-crítica em toda a rede pública.

A autora Alexandra Baczinski (2011), em sua pesquisa de mestrado, analisou as “legitimações, resistências e contradições” que permearam o processo de implementação da PHC no período de 1983-1994, mostrando como as condições políticas, econômicas e históricas interferiram substancialmente para efetivação da pedagogia histórico-crítica no estado do Paraná.

Segundo a autora, na década de 1980 o país passava por um processo de redemocratização e as mobilizações por uma educação emancipatória e de qualidade contribuíram com a propositura de uma nova proposta educacional por parte do governo estadual. Essa proposta educacional passou por muitas rupturas e descontinuidades ao longo dos anos, e a cada governo, a proposta sofria alterações em seus objetivos e metas. (BACZINSKI, 2011)

Em sua pesquisa, Baczinski desvelou as reais intenções dos governantes em instituir um currículo fundamentado no marxismo e na luta de classes, extraindo o contraditório entre os “objetivos reais e os objetivos proclamados” (BACZINSKI, 2011, p. 11).

O Estado é um organismo que representa os interesses da classe dominante, conseqüentemente os interesses do capital; portanto, trabalha para a manutenção do predomínio do modo de produção capitalista. A pedagogia histórico-crítica é uma teoria educacional fundamentada na perspectiva marxista, que tem por objetivos a superação do modelo de sociedade capitalista (BACZINSKI, 2011, p. 10).

Nesta perspectiva, Baczinski (2011) concluiu que a proposição de um currículo fundamentado na pedagogia histórico-crítica não passou de um discurso político para acalmar as mobilizações populares, sem intenção real de alterar a sociedade. Na prática, não houve alteração na organização escolar e os professores não tiveram formações suficientes para se apropriar da fundamentação teórica da pedagogia proposta, ou seja, seu desenvolvimento foi precário e impôs barreiras para a efetivação da nova teoria (SAVIANI, 2013).

Diante dessas constatações e das colocações de Saviani (2013), podemos concluir que a simples proposição de uma nova proposta curricular não garante de fato a sua materialização e a sua aplicação prática requer uma profunda transformação na organização social e na formação contínua dos profissionais da educação. Se pretendemos a implementação de um currículo nessa perspectiva, precisamos investir na formação dos professores para que esses tenham condições de efetivar as intencionalidades previstas na proposta curricular.

Por meio da educação escolar, desenvolvemos nos estudantes a consciência crítica da realidade, que possibilita a transformação e superação da sociedade existente. Na próxima subseção veremos as percepções dos professores sobre a materialização do currículo municipal fundamentado na PHC e na THC.

## 4.2 As percepções dos professores da rede municipal sobre a implementação do currículo próprio

Vários profissionais da educação da rede municipal participaram do processo de elaboração do currículo próprio. Portanto, nesta subseção, apresentamos os resultados da pesquisa realizada com alguns desses profissionais. A seleção dos professores foi feita com base na necessidade de compreender e analisar suas percepções sobre nosso objeto de estudo, ou seja, a construção e implementação da matriz curricular.

Inicialmente, enviamos um questionário semiestruturado para as orientadoras pedagógicas das escolas municipais, com o objetivo de que fosse repassado aos professores da rede municipal. No entanto, apenas 16 profissionais responderam ao questionário após assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), e dois desses profissionais não permitiram a divulgação de seus dados. Dessa forma, contamos com a participação efetiva de 14 professores, conforme apresentado no quadro abaixo:

Quadro 6 – Identificação dos professores participantes

| Identificação | Formação                | Tempo de atuação na educação | Situação funcional |
|---------------|-------------------------|------------------------------|--------------------|
| P1            | Pedagogia               | 16                           | Efetiva            |
| P2            | Pedagogia               | 01                           | Contratada         |
| P3            | Pedagogia               | 07                           | Contratada         |
| P4            | Magistério/Letras       | 11                           | Efetiva            |
| P5            | Magistério/Fisioterapia | 14                           | Efetiva            |
| P6            | Pedagogia               | 04                           | Efetiva            |
| P7            | Magistério/Geografia    | 12                           | Efetiva            |
| P8            | Magistério/Pedagogia    | 29                           | Efetiva            |
| P9            | Pedagogia               | 12                           | Contratada         |
| P10           | Magistério/Pedagogia    | 09                           | Efetiva            |
| P11           | Pedagogia               | 12                           | Efetiva            |
| P12           | Pedagogia               | 05                           | Efetiva            |
| P13           | Pedagogia               | 04                           | Contratada         |
| P14           | Magistério              | 09                           | Efetiva            |

Fonte: A autora.

Além dos professores, entrevistamos a Sra. Sonia Maria Pelegrini e a Sra. Marcia Aparecida Pinheiro Janial, que foram responsáveis pela organização da matriz curricular, a fim de coletar informações sobre o mesmo objeto de estudo. Para as análises do

questionário e das entrevistas, selecionamos as seguintes categorias de análise: i) investimento em formação de professores; ii) participação de professores, técnicos pedagógicos e especialistas na construção do currículo; iii) contribuições dos estudos realizados no período e; iv) motivações para a revogação do currículo construído.

Dentre os participantes, apenas um declarou não possuir cursos de aperfeiçoamento ou pós-graduação. Os demais possuem cursos de aperfeiçoamento e especialização em diversas áreas, tais como: Educação Infantil, Psicopedagogia, Gestão Escolar, Docência no Ensino Superior, Educação Especial, Alfabetização, Música, Artes, entre outras.

Quando questionados se os cursos de aperfeiçoamento e especialização foram oferecidos pela Secretaria da Educação, onze participantes declararam que utilizaram recursos próprios para a realização dos cursos, um não quis declarar, e dois disseram que realizaram alguns cursos oferecidos pela Secretaria da Educação e outros foram pagos com recursos próprios.

Ao considerar a categoria do investimento em formação de professores, verificamos que a Secretaria Municipal de Educação realiza muitos cursos de formação continuada em serviço, sendo a maioria oferecido pelo governo estadual ou federal em parceria com o município. Essa oferta de cursos tem como objetivo principal atender à lógica neoliberal e ao seu projeto de sociedade centrado no individualismo e nas experiências cotidianas. Com as formações, os governantes mantêm o controle do que é ensinado aos estudantes, com foco nos resultados obtidos a partir das avaliações externas. Sabemos, entretanto, que a formação humana deve ser o principal objetivo das atividades formativas.

Nas palavras de Martins (2010, p. 20):

Em suma, urge a proposição de um modelo de formação alternativo, no qual a construção de conhecimentos se coloque a serviço do desvelamento da prática social, apto a promover o questionamento da realidade fetichizada e alienada que se impõe aos indivíduos. Que supere, em definitivo, os princípios que na atualidade têm norteado a formação escolar, em especial a formação de professores.

No questionário aplicado, treze dos quatorze professores participantes afirmaram possuir cursos de especialização, revelando terem utilizado recursos próprios em sua

formação continuada. Isso evidencia que os cursos oferecidos pela Seduc não estão disponíveis para todos os professores, e muitos recorrem aos cursos oferecidos pelas universidades privadas, geralmente na modalidade de educação à distância, para aperfeiçoar sua profissão docente, abrindo caminhos para o mercado de especializações e certificações de professores.

Martins (2010, p. 23) assevera que:

Por esse caminho vemos a formação de professores, seja ela inicial ou contínua, aligeirar-se a passos largos, tornando-se presa fácil para os empresários da educação e para os administradores de universidades públicas que, em nome de uma justa e correta necessidade de formação de professores em nosso país, dentre outras mazelas, justificam a formação inicial de professores via Ensino a Distância (EaD).

Quando questionados sobre a sua participação nos estudos feitos em decorrência da construção do currículo, dois responderam que não participaram, porque não estavam em sala no período e os demais participaram das formações oferecidas pela Seduc, participando ativamente das lives, dos grupos de estudos, realizando a leitura atenta com levantamento de dúvidas e sugestões e apenas um declarou que sua participação foi como ouvinte. O participante P11 colocou que “Participei, mas minha opinião e de colegas não foram levadas em consideração”, entretanto, não especificou quais opiniões foram desconsideradas no decorrer dos estudos. Na sequência, podemos inferir que sua posição teórica estava fundamentada nas pedagogias das competências e do aprender a aprender.

Na questão seguinte, o mesmo participante pontuou que os estudos contribuíram:

em partes pois a teoria de Vygotsky já usávamos em parceria com Piaget e Walon. Achei uma vertente só muito difícil de trabalhar ainda mais na educação infantil, pois teorias novas como a das Múltiplas inteligências Howard Gardner mostram como podemos explorar o potencial das crianças em suas habilidades. O social é importante, mas não define todo o ser, também existem os talentos e as fases que permeiam o desenvolvimento de cada ser. (Questionário Escrito-Resposta).

A fala do participante revela que há uma junção de abordagens teóricas, por vezes contraditórias, como a de Vygotsky e Piaget. Para Piaget, o aluno constrói seu conhecimento a partir da sua interação com o ambiente e o desenvolvimento cognitivo

acontece num processo de assimilação e acomodação, que está dependente do processo de maturação do indivíduo. Diferente de Piaget, para Vygotsky, a aprendizagem acontece por meio da interação social e da mediação de outras pessoas mais experientes, como os professores, em um processo chamado de zona de desenvolvimento proximal. Ele destaca a importância da linguagem e do outro na apropriação do conhecimento, defendendo que o desenvolvimento humano é um processo cultural e histórico, não dependente apenas do fator biológico (CORRÊA, 2017).

Além de Vygotsky e Piaget, o participante enfatiza a teoria das Múltiplas Inteligências como uma possibilidade de explorar o potencial dos alunos. A teoria das múltiplas inteligências de Howard Gardner destaca a ideia de que as pessoas possuem diferentes habilidades e competências, que podem e devem ser valorizadas no processo de aprendizagem (GARDNER; CHEN; MORAN, 2010). No entanto, é importante ressaltar que a ênfase na diversidade de habilidades e competências leva a uma supervalorização do individualismo e a uma responsabilização excessiva dos indivíduos pelo seu próprio desenvolvimento.

Como mencionado anteriormente, as primeiras formações oferecidas pela Seduc na década de 1980 tinham uma base piagetiana, buscando romper com os métodos tradicionais de ensino que eram utilizados na época, colocando o foco do ensino e aprendizagem no aluno e em suas experiências. Ao se posicionar sobre as pedagogias do "aprender a aprender", Duarte (2010, p. 33) destacou:

A despeito das especificidades de cada uma, elas apresentam uma mesma tônica: a negação daquilo que chamam "educação tradicional". Elas podem ser consideradas pedagogias negativas, na medida em que aquilo que melhor as define é sua negação das formas clássicas de educação escolar.

Para Duarte (2010), as pedagogias que negam a educação levam ao esvaziamento do processo de ensino e transmissão de conteúdo, não surtindo o efeito esperado e culminando na proposição de novas teorias.

As formações oferecidas pela Secretaria de Educação, ainda que de maneira superficial, permitiram que muitos professores conhecessem outros autores, como os citados pelo participante, e nortearam o trabalho pedagógico na rede, levando ao pensamento de que as teorias podem se complementar e coexistir dentro da sala de aula.

Com exceção dos professores que não participaram das formações porque não estavam trabalhando na rede municipal, apenas três não apontaram as contribuições dos estudos realizados sobre a THC e a PHC, os demais afirmaram que a matriz construída serviu de apoio aos planos de ensino, pois foi elaborada pensando na realidade da rede e continha orientações metodológicas importantes para um ensino envolvente.

Esses professores se apropriaram da teoria e utilizaram esse conhecimento para transformar qualitativamente sua prática pedagógica. É possível perceber que as contribuições dos estudos proporcionados pela construção curricular foram mais evidentes para aqueles que reconhecem o poder transformador da educação e a necessidade de adotar uma pedagogia humana e revolucionária, pensada por um teórico brasileiro verdadeiramente preocupado com a educação para todos.

Quando questionamos se concordavam ou discordavam da revogação do currículo construído pelo coletivo de professores, quatro professores preferiram não opinar, três nem concordaram e nem discordaram da decisão e apenas o P6 concordou argumentando: “Sim, na verdade achei desperdício de tempo e dinheiro uma vez que existe o currículo paulista que estava pronto e com material didático a ser disponibilizado para professores e crianças.”

Essa afirmação do participante reflete o discurso neoliberal, que concebe a educação como uma mercadoria a ser consumida e trata o professor como um mero executor de atividades pré-programadas para os alunos, desvalorizando seu trabalho e sua capacidade criativa. Nesse sentido, é importante lembrar, em consonância com Arroyo (2013), que o que está em jogo não é apenas o currículo, mas também a capacidade produtiva do professor.

Podemos observar que há uma supervalorização do material didático enviado pelo governo estadual e federal, o que a professora Marcia Aparecida Pinheiro Janial apontou ser uma

política que vinha sendo implantada no país, que é o fortalecimento do livro didático em detrimento ao investimento na formação de professores, [...] reflexo de uma política que nega a ciência e nega as possibilidades de conhecimento científico e que também, obviamente, não vê a educação popular pública e democrática com olhos positivos (informação verbal).

Diante dessa política, não é necessário formar professores, uma vez que eles só precisam utilizar o livro didático e seguir as instruções. Diferente dessa concepção, acreditamos no potencial transformador do professor, que, com uma formação teórica voltada para a humanização, consegue alterar substancialmente a prática de ensino.

Verificamos que a construção do currículo envolveu investimentos financeiros na formação de professores, com a participação de especialistas de diversas áreas do conhecimento. Além disso, todos os profissionais envolvidos dedicaram tempo para estudar, organizar e revisar o material elaborado. Diante dessas constatações, afirmamos que não houve desperdício do dinheiro público, mas sim um importante investimento em educação de qualidade.

Consideramos que esse investimento representa um avanço significativo na formação dos profissionais da educação, o que demonstra o compromisso da gestão anterior com a oferta de uma educação pública de qualidade. No entanto, mesmo com uma ampla oferta de formações, alguns professores ainda apresentam uma visão sincrética das teorias pedagógicas. Além disso, as dificuldades enfrentadas no cotidiano das salas de aula, como baixos salários, jornadas duplas, salas superlotadas e outros problemas organizacionais, podem levar ao desânimo e à descrença em relação à possibilidade de implementar uma pedagogia revolucionária e transformadora.

O participante P5 compreende a importância de se ter um currículo construído dentro da rede municipal, em vez de adotar um currículo pronto para a utilização, como o currículo paulista, e assevera a importância do professor “ter o compromisso e competência para adaptar o material fornecido e transformá-lo em algo próximo da nossa realidade, possível de ser realizado e aplicado com a melhor qualidade possível.”

Saviani (2013) abordou o tema compromisso político e competência técnica em seu livro *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*, destacando que a competência técnica compreende ter conhecimento de todo o conteúdo escolar, escolhendo a melhor forma de transmitir esse conteúdo com o compromisso político de superar as pedagogias burguesas que estão a serviço do capital. Dessa forma, o que determina o compromisso e a competência do professor é a compreensão de que a classe trabalhadora tem direito de acesso aos conteúdos artísticos, filosóficos e culturais e que a apropriação desses saberes possibilita a transformação social.

Podemos afirmar que o compromisso político e a competência técnica estiveram presentes na construção do currículo municipal e despertaram naqueles que pretendem uma educação esvaziada, superficial e utilitarista, a necessidade de negar o potencial transformador de um currículo elaborado pela classe trabalhadora e para a classe trabalhadora.

Quando questionados sobre suas percepções sobre os reais motivos para a revogação do currículo, a maioria relatou que a falta de material foi decisiva, uma vez que a aplicação do currículo necessitaria de investimento na construção de materiais. Houve quem apontasse a falta de um livro didático como um dos problemas, como o P14 que afirmou: "De verdade, acho que as pessoas nem sequer leram o currículo e falaram que não era bom. A maior dificuldade foi não ter um livro para se apoiar e preparar as atividades".

Essas colocações evidenciam os argumentos utilizados pelos detratores do currículo, e pressupõe que a simples utilização de materiais prontos possibilita a aprendizagem dos alunos. Vemos claramente a intenção de substituir o professor pelo livro didático, entretanto o professor não é um mero aplicador de atividades, ele é um agente de mediação da aprendizagem, sem a sua mediação a apropriação dos conhecimentos não se efetiva e há uma superficialidade do ensino. Com o livro didático garantem-se as aprendizagens mínimas, que não proporcionam a instrumentalização dos alunos e o desenvolvimento da consciência crítica.

Duarte (2020b) esclarece que dentro da política neoliberal o professor é visto como uma ameaça e por isso torna-se necessário neutralizá-lo.

É preciso evitar, a todo custo, que os conhecimentos ensinados nas escolas possam levar a questionamentos que venham a resultar em saída do estado hipnótico que a doutrinação neoliberal produz nas pessoas. Os professores tornaram-se, então, suspeitos, até que se prove o contrário, de serem agentes de doutrinação esquerdista (DUARTE, 2020b, p. 33).

Discordamos do P14 que pressupõe que os detratores nem leram o currículo, ao contrário, eles não só leram como estavam presentes em seu processo de construção e compreendendo o seu potencial transformador, negaram todo o trabalho intelectual do coletivo de professores com argumentos infundados e superficiais. Seus argumentos são

uma reprodução utilitarista de um conteúdo bem elaborado e sistematizado, coerente com o projeto de sociedade neoliberal, que defendem o cotidiano, o desenvolvimento de competências para o mercado de trabalho etc.

O currículo proposto foi elaborado a partir de um esforço intelectual dos profissionais da educação. No entanto, apesar de seu valor e pertinência para a realidade educacional, não atendeu aos interesses políticos. Com o apoio dos intelectuais negacionistas, o currículo foi descaracterizado e considerado irrelevante. Acreditamos que motivações políticas contribuíram para este retrocesso e descontinuidade, que ficou evidente com a revogação do currículo construído. A declaração da professora Marcia Aparecida Pinheiro Janial reforça essa ideia:

o que a gente vê em grande parte dos municípios, quando entra uma nova gestão, uma política de descontinuidade em relação aos programas, projetos ou o que a atual gestão enxerga como uma grande produção da gestão anterior (informação verbal).

As palavras da professora Sonia Maria Pelegrini revelam que a resistência e a luta precisam continuar: “Eu gostaria que esses professores fossem mais resistentes... especialmente aqueles que escreveram e que não poderiam cruzar os braços” (informação verbal).

Saviani (2013) aponta que:

Cabe, enfim, acumular forças, unificar lutas, visando a consolidar os avanços e tornar irreversíveis as conquistas feitas, trilhando um caminho sem retorno no processo de reapropriação, por parte das camadas trabalhadoras, do conhecimento elaborado e acumulado historicamente (SAVIANI, 2013 p. 55).

Ainda que a revogação seja um fato, os profissionais da educação da rede municipal de Presidente Prudente precisam caminhar para consolidar todos os avanços obtidos em anos de estudos e pesquisas, utilizando todo o conhecimento teórico apropriado nas formações e no exercício do seu fazer pedagógico com vistas a subverter as pedagogias impostas verticalmente.

Além disso, é importante ressaltar a necessidade de uma política de valorização dos professores, incluindo investimentos em ações formativas que busquem efetivas mudanças no trabalho educativo. É fundamental melhorar as condições de trabalho,

aplicar o piso salarial nacional e, principalmente, reconhecer que o coletivo de professores possui autonomia intelectual para produzir uma matriz curricular reconhecidamente superior, que superou por incorporação, os documentos normativos.

O objetivo deste trabalho não é esgotar o assunto sobre as possibilidades de implementação de um currículo na perspectiva histórico-crítica, mas sim traçar um histórico deste processo para incentivar o leitor a refletir criticamente sobre o assunto. Buscamos desvelar as reais intenções das atuais políticas públicas para a educação municipal e contribuir para a divulgação e ampliação das discussões sobre a PHC e a THC. Além disso, destacamos a necessidade de novas pesquisas para aprofundar as discussões propostas neste trabalho. Como afirmou Duarte (2020a, p. 45), "o silêncio e a indiferença serão, nesse caso, um posicionamento político e ético anti-humanista que nenhum discurso sobre neutralidade e objetividade conseguirá disfarçar".

## SEÇÃO V

### 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com esta pesquisa objetivamos compreender o processo histórico de construção da matriz curricular fundamentada na PHC e na THC na cidade de Presidente Prudente, por meio das análises dos documentos oficiais e das considerações dos participantes deste momento histórico, observando: i) o investimento em formação de professores; ii) a participação dos professores, técnicos pedagógicos e especialistas na construção do currículo; iii) as contribuições dos estudos realizados no período e; iv) motivações para a revogação do currículo construído.

Diante dos documentos analisados, é possível afirmar que havia uma solicitação antiga dos professores por uma proposta curricular própria para a rede municipal. Verificou-se que, ao longo dos 40 anos de história da Secretaria Municipal de Educação (1983-2003), houve pelo menos três tentativas frustradas de implementar propostas curriculares em 1998, 2016 e 2020. Todas essas propostas foram desconsideradas, e, em vez disso, adotaram-se políticas curriculares com objetivo oferecer aos alunos apenas os conhecimentos úteis ao sistema capitalista e ao projeto de desenvolver valores e competências para viver em sociedade, sem buscar a transformação dessa sociedade.

A pesquisa mostrou que o investimento em formação de professores sempre ocorreu na rede municipal de Presidente Prudente. No entanto, as formações nem sempre atingiram todos os professores, e muitos recorreram às formações externas na busca de melhorar o seu fazer pedagógico. Observou-se também que as formações oferecidas em parceria com a Secretaria Estadual de Educação e Ministério da Educação seguem as políticas neoliberais de uma educação voltada ao desenvolvimento de valores e atitudes para a convivência pacífica e adaptada em sociedade, em vez de focar na instrumentalização dos alunos para compreender da realidade social. Além disso essas formações servem como forma de controle do que está sendo ensinado aos estudantes e pouco contribuem com o desenvolvimento docente.

Observamos que a participação dos professores na construção da matriz curricular, objeto da nossa investigação, contribuiu para uma primeira aproximação com

os fundamentos teóricos da PHC e THC, porém não foi suficiente para aqueles professores que ainda mantêm uma visão sincrética de educação. Esses professores necessitam de um maior investimento em formação continuada, o que foi impossibilitado pela revogação do currículo municipal. Além disso, existem outras dificuldades, como a falta de valorização profissional, salários abaixo do piso nacional, duplas jornadas que impedem estudos aprofundados sobre a aplicação teórica proposta e difíceis condições de trabalho. Essas condições adversas retiram dos professores a capacidade criativa, levam à crença de que os materiais didáticos são suficientes para uma educação de qualidade e contribuem para uma relativização dos conhecimentos clássicos. Como sabemos, esses conhecimentos precisam estar intencionalmente planejados por professores conscientes de seu fazer pedagógico.

Com relação aos ataques ao currículo fundamentado na PHC e na THC, pode-se concluir que houve uma organização política e educacional de pessoas defensoras das pedagogias utilitaristas e pragmáticas, contrárias à socialização dos conhecimentos humanos. As denúncias infundadas apresentadas ao Ministério Público e à sociedade civil revelam um ataque à educação escolar municipal e, conseqüentemente, um ataque ao trabalho intelectual do coletivo de professores e especialistas verdadeiramente preocupados com a formação humana. Alega-se que a preocupação é com a qualidade da educação de nossas crianças, mas defende-se a ideia de que é possível atingir este objetivo com pouco investimento e por meio de teorias pedagógicas utilitaristas e adaptativas que pouco favorecem a emancipação humana.

Com este trabalho esperamos contribuir para a compreensão de que a implementação de um currículo fundamentado na PHC e THC requer a organização dos professores. Esses profissionais da educação precisam estar comprometidos com a educação da classe trabalhadora, devem abandonar a imparcialidade e resistir aos discursos neoliberais para promover, por meio do ensino sistemático e intencional, a apropriação dos conhecimentos indispensáveis para a formação humana. Dessa forma, o desafio proposto é a superação da sociedade de classes por meio da educação escolar.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. Relato da resistência à instituição da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação mediante pedido de vista e declarações de votos. *In*: AGUIAR, M.; DOURADO, L. (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018, p. 8-22. *E-book*.

ARROYO, M. G. Experiências de inovação educativa: o currículo na prática da escola. *In*: MOREIRA, Antônio (org.). **Currículo: políticas e práticas**. 7. ed. Campinas: Papirus, 1999, p. 131-164.

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BACZINSKI, A. V. M. **A implantação oficial da pedagogia histórico-crítica na rede pública do estado do Paraná (1983-1994): legitimação, resistências e contradições**. Campinas, SP.: Autores Associados, 2011.

BARONE, I. Município decide “anular” currículo de “pedagogia marxista” a crianças. **Gazeta do Povo**, Curitiba, 29 abr. 2021. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/municipio-decide-anular-curriculo-de-pedagogia-marxista-a-criancas/>. Acesso em 21 fev. 2023.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <https://www.stf.jus.br/arquivo/cms/legislacaoConstituicao/anexo/CF.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Emenda Constitucional n.º 14, de 12 de setembro de 1996. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições constitucionais transitórias. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 set. 1996a. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc14.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc14.htm). Acesso em: 11 maio 2022.

BRASIL. Presidência da República. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996b. Disponível em: [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei\\_de\\_diretrizes\\_e\\_bases\\_1ed.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf). Acesso em: 11 maio 2022.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Resolução CEB n.º 2, de 7 de abril de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 abr.

1998a. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb02\\_98.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb02_98.pdf). Acesso em: 04 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial curricular nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998b. 3 v.

BRASIL. Resolução CEB n.º 1, de 7 de abril. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 de abr. 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0199.pdf>. Acesso em: 04 fev. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Lei n.º 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 07 fev. 2006a. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/96008/lei-11274-06>. Acesso em: 04 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação. Brasília: MEC, SEB, 2006b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol\\_inf\\_eduinf.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol_inf_eduinf.pdf). Acesso em: 04 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2006c. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/miolo\\_infraestr.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/miolo_infraestr.pdf). Acesso em: 04 fev. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Emenda Constitucional n.º 53, de 19 de dezembro de 2006. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez 2006d. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm). Acesso em: 04 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2007.

BRASIL. Presidência da República. Lei n.º 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 jul. 2008. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2008/lei/11738.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/11738.htm). Acesso em: 15 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 13.005/2014 - Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 04 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 11 maio 2022.

BRASIL. Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior. Portaria n.º 331, de 5 de abril de 2018. Institui o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular - ProBNCC e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para sua implementação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 6 abr. 2018, Seção 1, p.114. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Port-MEC-331-2018-04-05.pdf>. Acesso em: 04 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Interministerial n.º 3, de 25 de novembro de 2020. Altera parâmetros operacionais do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - Fundeb, para o exercício de 2020. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 nov. 2020a, Seção 1, Extra B. Disponível em: <https://www.sinfemp.com.br/wp-content/uploads/2020/11/portaria3.pdf>. Acesso em: 23 maio 2022.

BRASIL. Presidência da República. Lei n.º 14.113, de 25 de dezembro de 2020. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 dez. 2020b. Brasília, DF: Senado. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.113-de-25-de-dezembro-de-2020-296390151>. Acesso em: 23 maio 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Universidade Aberta do Brasil**. 2023b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/uab>. Acesso em: 16 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Coronavírus**. 2023a. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus> Acesso em: 04 fev. 2023.

CARAVINA, M. Impacto da municipalização do ensino fundamental público sobre as condições de trabalho dos professores no município de Presidente Prudente. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v.17, n. 18, 2010. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/772>. Acesso em: 12 jun. 2023.

CARDOSO, S. **Reunião no Ceforppe aborda currículo da Educação Infantil e política pública de formação**. Presidente Prudente: Secretaria Municipal de Comunicação de Presidente Prudente, 2011. Disponível em: <http://www.presidenteprudente.sp.gov.br/site/noticia/15937>. Acesso em: 04 fev. 2023.

CARDOSO, S. **Palestra no Ceforppe marca início da construção do currículo do ensino fundamental.** Presidente Prudente: Secretaria Municipal de Comunicação de Presidente Prudente, 2014a. Disponível em:  
<http://www.presidenteprudente.sp.gov.br/site/noticia/26850> Acesso em: 04 fev. 2023.

CARDOSO, S. **Seduc realiza segunda formação continuada para construção do Currículo do Fundamental.** Presidente Prudente: Secretaria Municipal de Comunicação de Presidente Prudente, 2014b. Disponível em:  
<http://www.presidenteprudente.sp.gov.br/site/noticia/27047> Acesso em: 04 fev. 2023.

CARDOSO, S. **Filósofo Dermeval Saviani profere palestra e lança livro no Teatro do Matarazzo.** Presidente Prudente: Secretaria Municipal de Comunicação de Presidente Prudente, 2014c. Disponível em:  
<http://www.presidenteprudente.sp.gov.br/site/noticia/27778> Acesso em: 04 fev. 2023.

CORRÊA, C. R. G. L. A relação entre desenvolvimento humano e aprendizagem: perspectivas teóricas. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 21, n. 3, p. 379–386, set. 2017.

DEÁK, S. C. P. **Os desafios na construção da política de formação continuada dos orientadores pedagógicos da rede municipal de educação de Presidente Prudente – SP.** 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado de São Paulo, Presidente Prudente, 2004. Disponível em:  
[https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/92298/deak\\_scp\\_me\\_prud.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/92298/deak_scp_me_prud.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 21 out. 2022.

DUARTE, N. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. *In*: MARTINS, L. M.; DUARTE, N., (orgs). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias** [online]. São Paulo: Editora UNESP, 2010. p. 33-49 p. Disponível em:  
<https://books.scielo.org/id/ysnm8/pdf/martins-9788579831034-03.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2023.

DUARTE, N. Um montão de amontoado de muita coisa escrita. Sobre o alvo oculto dos ataques obscurantistas ao currículo escolar. *In*: MALANCHEN, Júlia *et al.* (org.). **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular.** Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2020a. Cap., 2, p. 31-46. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/3551> Acesso em: 14 fev. 2023.

DUARTE, N. A resistência ativa dos professores à Doutrinação obscurantista neoliberal *In*: FACCI, M. G. D.; URT, S. C. (org.). **Quando os professores adoecem: demandas para a psicologia e a educação.** Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2020b. Cap., 1 p. 23-44.

ELKONIN, D. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. *In*: DAVIDOV, V; SHUARE, M. (org.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS (antología).** Moscou: Progreso, 1987. p. 125-142.

ELKONIN, D. B. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. O. Subsídios teórico-metodológicos para o trabalho com documentos de política educacional: contribuições do marxismo. *In*: CÊA, G.; RUMMERT, S. M.; GONÇALVES, L. (orgs.). **Trabalho e educação**: interlocuções marxistas. Rio Grande: FURG, 2019, p. 83-120.

GALVÃO, A. C. **Fundamentos da didática histórico-crítica**. 1.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

GARDNER, H.; CHEN, J.; MORAN, S. **Inteligências múltiplas ao redor do mundo**. Porto Alegre: Artmed, 2010. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788536323572/>. Acesso em: 01 mar. 2023.

GUATTARI, F. **As três ecologias**. Campinas, SP: Papyrus, 1990.

JACOMELI, M. R. M. **Dos estudos sociais aos temas transversais**: uma abordagem histórica dos fundamentos teóricos das políticas educacionais brasileiras (1971-2000). 2004. 188 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1596928>. Acesso em: 26 jan. 2023.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2007.

LEONTIEV, A. N. **Desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LURIA, A. R. **Curso de psicologia geral**: introdução evolucionista à psicologia. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979. v.1.

LURIA, A. R. **Fundamentos de neuropsicologia**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

LURIA, A. R. **Desenvolvimento cognitivo**. São Paulo: Ícon, 2008.

MACEDO, N. D. **Iniciação à pesquisa bibliográfica**: guia do estudante para a fundamentação do trabalho de pesquisa. 2.ed. São Paulo: Loyola, 1994.

MALANCHEN, J. **Cultura, conhecimento e currículo**: contribuições da pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

MALANCHEN, J. O realismo social de Michel Young e a pedagogia histórico crítica: perspectivas e aproximações na definição do conhecimento escolar. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 29, n. 3, dez. 2018.

MARIANO, J. L. M. **A implantação da escola primária graduada em Presidente Prudente - SP**: as contribuições das professoras primárias (1925 – 1938). 2011. 156 f.

Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2573>. Acesso em: 12 jun. 2023.

MARIANO, J. L. M.; RIBEIRO, A. I. M. De escolas reunidas a grupo escolar: os primórdios da educação em Presidente Prudente (1921-1925). **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 9, p. 777-783, 2012.

MARINELLI, R. Decreto concede complemento salarial a professores para cumprimento do piso nacional em Presidente Prudente; Sintrapp vê 'armadilha' na medida. **G1 Presidente Prudente**, Presidente Prudente, 25 ago. 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/presidente-prudente-regiao/noticia/2022/08/25/decreto-concede-complemento-salarial-a-professores-para-cumprimento-do-piso-nacional-em-presidente-prudente-sintrapp-ve-armadilha-na-medida.ghtml> Acesso em: 04 fev. 2023.

MARTINS, L. M. O legado do século XX para a formação de professores. *In*: MARTINS, L. M.; DUARTE, N., (orgs). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 13 - 32. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/109149/ISBN9788579831034.pdf?sequence=2&isAllowed=y>. Acesso em: 14 fev. 2023.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2013.

MARTINS, L. M. As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico-dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. *In*: TULESKI, S. C.; CHAVES, M.; LEITE, H. A. (org.) **Materialismo histórico dialético como fundamento da psicologia histórico-cultural: método e metodologia de pesquisa**. Maringá, PR: EdUEM, 2015. p. 194.

MARTINS, L. M. Fundamentos da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. *In*: PAGNONCELLI, C.; MALANCHEN, J.; MATOS, N. S. D. (orgs). **O trabalho pedagógico nas disciplinas escolares**. Campinas: Autores Associados, 2016.

MARX, K. **O capital: crítica da economia política. O processo de produção do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2011. Livro 1.

NAGEL, L. H. O homem em sua humanidade na perspectiva do multiculturalismo. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PSICOLOGIA, 4., 2009. Maringá. **Anais [...]**. Maringá: UEM, 2009.

PASQUALINI, J. C.; EIDT, N. M. Periodização do desenvolvimento infantil e ações educativas. *In*: PASQUALINI, J. C.; TSUHAKO, Y. N. (orgs.). **Proposta pedagógica da**

**educação infantil do sistema municipal de ensino de Bauru/SP.** Bauru: Secretaria Municipal de Educação, 2016. Cap. 3, p.101-148.

PASQUALINI, J. C.; MARTINS, L. M. Currículo por campos de experiência na educação infantil: ainda é possível preservar o ensino desenvolvente? **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. 2, p. 425–447, 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13312>. Acesso em: 21 out. 2022.

PAULO NETTO, J. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PRESIDENTE PRUDENTE. Prefeitura Municipal de Presidente Prudente. Lei Municipal n.º 2.296 de 1983. Dispõe sobre a organização da estrutura básica da Prefeitura Municipal, criação e reclassificação de cargos e dá outras providências. **Jornal O Imparcial**. Presidente Prudente: Secretaria Municipal de Educação, 1983. Disponível em: <http://www.presidenteprudente.sp.gov.br/site/documento/54197>. Acesso em: 04 fev. 2023.

PRESIDENTE PRUDENTE. Prefeitura Municipal de Presidente Prudente. **Decreto n.º 5.536/85**. Dispõe sobre a criação da Escola Municipal de Educação Compensatória “Pingo de Gente”. Presidente Prudente: Secretaria Municipal de Educação, 1985. Disponível em: <http://www.presidenteprudente.sp.gov.br/site/documento/29163>. Acesso em: 04 fev. 2023.

PRESIDENTE PRUDENTE. Prefeitura Municipal de Presidente Prudente. Decreto n.º 7.358/1990. Cria o Centro Integrado de Educação Municipal (CIEM) e dá outras providências. **Jornal O Imparcial**. Presidente Prudente: Secretaria Municipal de Educação, 1990. Disponível em: <http://www.presidenteprudente.sp.gov.br/site/documento/26230>. Acesso em: 04 fev. 2023.

PRESIDENTE PRUDENTE. Prefeitura Municipal de Presidente Prudente. Decreto n.º 7.720/91. Altera a denominação de Creche Municipal. **Jornal O Imparcial**. Presidente Prudente: Secretaria Municipal de Educação, 1991. Disponível em: <http://www.presidenteprudente.sp.gov.br/site/documento/18202>. Acesso em: 04 fev. 2023.

PRESIDENTE PRUDENTE. Prefeitura Municipal de Presidente Prudente. Decreto n.º 8.117/1993. Nomeia Secretária de Educação, Cultura, Turismo e Lazer. **Jornal O Imparcial**. Presidente Prudente: Secretaria Municipal de Educação, 1993. Disponível em: <http://www.presidenteprudente.sp.gov.br/site/documento/15531>. Acesso em: 04 fev. 2023.

PRESIDENTE PRUDENTE. Prefeitura Municipal de Presidente Prudente. Lei Complementar n.º 26/1996. Cria o Conselho Municipal de Educação (COMED) e dá outras providências. **Jornal Oeste Notícias**. Presidente Prudente: Secretaria Municipal

de Educação, 1996. Disponível em:

<http://www.presidenteprudente.sp.gov.br/site/documento/111>. Acesso em: 04 fev. 2023.

PRESIDENTE PRUDENTE. Prefeitura Municipal de Presidente Prudente. Decreto n.º 13.489 de 1999. Aprova o Regimento Comum das Escolas Municipais de Presidente Prudente. **Jornal O Imparcial**. Presidente Prudente: Secretaria Municipal de Educação, 1999a. Disponível em: <http://www.presidenteprudente.sp.gov.br/site/documento/5819>. Acesso em: 04 fev. 2023.

PRESIDENTE PRUDENTE. Prefeitura Municipal de Presidente Prudente. Lei Complementar n.º 79/99. Estatuto do Magistério Público Municipal e dá outras providências. **Jornal O Imparcial**. Presidente Prudente: Secretaria Municipal de Educação, 1999b. Disponível em: [http://www.presidenteprudente.sp.gov.br/site/leis\\_decretos\\_detalhe.xhtml?t=3&a=1999&n=79&c=](http://www.presidenteprudente.sp.gov.br/site/leis_decretos_detalhe.xhtml?t=3&a=1999&n=79&c=) Acesso em: 04 fev. 2023.

PRESIDENTE PRUDENTE. Prefeitura Municipal de Presidente Prudente. Lei Complementar n.º 83/2000. Altera e acrescenta dispositivos à Lei Complementar n.º 79/99. **Jornal O Imparcial**. Presidente Prudente: Secretaria Municipal de Educação, 2000. Disponível em: <https://www.presidenteprudente.sp.gov.br/site/documento/423> Acesso em: 04 fev. 2023.

PRESIDENTE PRUDENTE. Prefeitura Municipal de Presidente Prudente. Lei n.º 5.686/2001. Dispõe sobre a criação de cargos de Professor I. **Jornal Oeste Notícias**. Presidente Prudente: Secretaria Municipal de Educação, 2001. Disponível em: <http://www.presidenteprudente.sp.gov.br/site/documento/2153>. Acesso em: 04 fev. 2023.

PRESIDENTE PRUDENTE. Prefeitura Municipal de Presidente Prudente. **Decreto n.º 17.080/2005**. Altera a configuração da Rede Municipal de Ensino e dá outras providências. Presidente Prudente: Secretaria Municipal de Educação, 2005a. Disponível em: <http://www.presidenteprudente.sp.gov.br/site/documento/9113>. Acesso em: 04 fev. 2023.

PRESIDENTE PRUDENTE. Prefeitura Municipal de Presidente Prudente. **Decreto n.º 17.430/2005**. Dispõe sobre autorização para que a Secretaria Municipal de Educação firme parcerias com entidades filantrópicas para atendimento de crianças de 0 a 4 anos por creches. Presidente Prudente: Secretaria Municipal de Educação, 2005b. Disponível em: <http://www.presidenteprudente.sp.gov.br/site/documento/9438>. Acesso em: 04 fev. 2023.

PRESIDENTE PRUDENTE. Prefeitura Municipal de Presidente Prudente. **Lei n.º 6.513/2006**. Aprova o Plano Municipal de Educação e dá outras providências. Presidente Prudente: Secretaria Municipal de Educação, 2006. Disponível em: <http://www.presidenteprudente.sp.gov.br/site/documento/2993>. Acesso em: 04 fev. 2023.

PRESIDENTE PRUDENTE. Prefeitura Municipal de Presidente Prudente. **Decreto n.º 18.637/2007**. Dispõe sobre a criação do Centro de Formação Permanente dos Profissionais da Educação, na Secretaria Municipal de Educação, e dá outras providências correlatas. Presidente Prudente: Secretaria Municipal de Educação, 2007a. Disponível em: <http://www.presidenteprudente.sp.gov.br/site/documento/10581>. Acesso em: 04 fev. 2023.

PRESIDENTE PRUDENTE. Prefeitura Municipal de Presidente Prudente. Decreto n.º 18.755/2007. Dispõe sobre a institucionalização do Congresso de Educação da Secretaria Municipal de Educação de Presidente Prudente e dá outras providências correlatas. Presidente Prudente: Secretaria Municipal de Educação, 2007b. Disponível em: <http://www.presidenteprudente.sp.gov.br/site/documento/10698>. Acesso em: 04 fev. 2023.

PRESIDENTE PRUDENTE. Prefeitura Municipal de Presidente Prudente. **Lei n.º 6.622/2007**. Dispõe sobre a criação do Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais de Educação - Conselho do FUNDEB. Presidente Prudente: Secretaria Municipal de Educação, 2007c. Disponível em: <http://www.presidenteprudente.sp.gov.br/site/documento/3106>. Acesso em: 04 fev. 2023.

PRESIDENTE PRUDENTE. Prefeitura Municipal de Presidente Prudente. **Ofício n.º 539/2012 DPO/SEDUC**. Consulta a possibilidade de dispensa de licitação em contratações de serviços para assessoria na construção do currículo da Educação Infantil municipal. Presidente Prudente: Secretaria Municipal de Educação, 2012.

PRESIDENTE PRUDENTE. Prefeitura Municipal de Presidente Prudente. Lei n.º 8.962/2015. Aprova o Plano Municipal de Educação – PME, e dá outras providências. Presidente Prudente: Secretaria Municipal de Educação, 2015. Disponível em: <http://www.presidenteprudente.sp.gov.br/site/documento/25533>. Acesso em: 04 fev. 2023.

PRESIDENTE PRUDENTE. Prefeitura Municipal de Presidente Prudente. **Ata número um de reunião sobre a proposta curricular municipal da Educação Infantil**. Presidente Prudente: Secretaria Municipal de Educação, 2016a.

PRESIDENTE PRUDENTE. **Currículo Municipal de Educação Infantil de Presidente Prudente**. Presidente Prudente: Secretaria Municipal de Educação, 2016b.

PRESIDENTE PRUDENTE. Prefeitura Municipal de Presidente Prudente. **Decreto n.º 28.700/2018**. Dispõe sobre alteração de jornada de trabalho dos professores, em virtude de decisão judicial. Presidente Prudente: Secretaria Municipal de Educação, 2018a. Disponível em: <http://www.presidenteprudente.sp.gov.br/site/documento/41404>. Acesso em: 04 fev. 2023.

PRESIDENTE PRUDENTE. Prefeitura Municipal de Presidente Prudente. **Contrato n.º 184/2018**. Contrato firmado entre o município de Presidente Prudente e a Fundação para o desenvolvimento da UNESP-FUNDUNESP para prestação de assessoria técnica especializada para a implantação do projeto “Currículo escolar de Educação Infantil e Ensino Fundamental na perspectiva da pedagogia histórico-crítica e psicologia histórico-cultural.” para a rede municipal de ensino de Presidente Prudente- SP. Secretaria Municipal de Educação, Presidente Prudente, SP, 2018b. Disponível em: <http://www.presidenteprudente.sp.gov.br/transparencia/documento/12003>. Acesso em 20 fev. 2023.

PRESIDENTE PRUDENTE. Prefeitura Municipal de Presidente Prudente. **Ponderações sobre a elaboração do Currículo Municipal alinhado a BNCC**. Presidente Prudente: Secretaria Municipal de Educação, 2019.

PRESIDENTE PRUDENTE. Prefeitura Municipal de Presidente Prudente. **Currículo Municipal de Presidente Prudente**. In: PELEGRINI, S. M. P.; JANIAL, M. A. P.; PONCE, R. F. P. (orgs). 1. ed. Presidente Prudente, SP: Governo de Presidente Prudente, 2020a.

PRESIDENTE PRUDENTE. Prefeitura Municipal de Presidente Prudente. **Decreto n.º 31.507/2020**. Aprova a Resolução SEDUC/COMED n.º 18, de 21 de dezembro de 2020, que dispõe sobre o Currículo do Sistema Municipal de Ensino de Presidente Prudente, para o período de 2020-2030. Presidente Prudente: Secretaria Municipal de Educação, 2020b. Disponível em: <http://www.presidenteprudente.sp.gov.br/site/documento/55451>. Acesso em: 04 fev. 2023.

PRESIDENTE PRUDENTE. Prefeitura Municipal de Presidente Prudente. Ofício n.º 78/2021/GAB/SEDUC de 25 jan. 2021. Presidente Prudente: **Secretaria Municipal de Educação**, 2021a.

PRESIDENTE PRUDENTE. Prefeitura Municipal de Presidente Prudente. **Plano para implementação do currículo municipal de Presidente Prudente**. Equipe de Coordenação Pedagógica- SEDUC. Presidente Prudente: Secretaria Municipal de Educação, 2021b.

PRESIDENTE PRUDENTE. Prefeitura Municipal de Presidente Prudente. **Decreto n.º 32.734/2022**. Revoga o Decreto Municipal n.º 31.507/2020 e dá outras providências. Presidente Prudente: Secretaria Municipal de Educação, 2022a. Disponível em: <http://www.presidenteprudente.sp.gov.br/site/documento/57928>. Acesso em: 04 fev. 2023.

PRESIDENTE PRUDENTE. Prefeitura Municipal de Presidente Prudente. **Requerimento n.º 03781/18 de 16 mar. 2022**. Presidente Prudente: Câmara Municipal de Presidente Prudente, 2022b.

PRESIDENTE PRUDENTE. Prefeitura Municipal de Presidente Prudente. **Ofício n.º 478/2022/GAB/SEDUC de 31 mar. 2022**. Presidente Prudente: Secretaria Municipal de Educação de Presidente Prudente, 2022c.

PRESIDENTE PRUDENTE. Prefeitura Municipal de Presidente Prudente. **Decreto n.º 33.375 de 23 ago. 2022**. Dispõe sobre o pagamento de complemento salarial aos profissionais do magistério municipal, a fim de atingir o piso salarial profissional nacional, e dá outras providências, Presidente Prudente: Secretaria Municipal de Educação, 2022d. Disponível em:  
<http://www.presidenteprudente.sp.gov.br/site/documento/59090> Acesso em: 04 fev. 2023.

PRESIDENTE PRUDENTE. Prefeitura Municipal de Presidente Prudente. TV Câmara de Presidente Prudente. **Audiência Pública**, mar. 2022e. Disponível em:  
<https://www.youtube.com/watch?v=GkJ-BYQwWtU&t=10524s> Acesso em: 04 fev. 2023.

RIBEIRO, A. I. M. **Subsídios para a história da educação de Presidente Prudente: as primeiras instituições escolares**. São Paulo: Cliper Editora, 1999.

SANTOS, J. R. **Secretaria de Educação do Município de Presidente Prudente/ SP: a política educacional em questão (1983 a 2000)**. Marília, 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2002.

SANTOS, S. A., ORSO, P. J. Base Nacional Comum Curricular – Uma Base sem base: O ataque à escola pública. *In*: MALANCHEN, Júlia *et al.* (org.), **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2020. p. 161-178.

SÃO PAULO (Estado). **Deliberação n.º 11/1997**. Dispõe sobre os sistemas municipais de ensino e dá outras providências. São Paulo: SEE-SP, 1997.

SÃO PAULO (Estado). Ministério Público do Estado de São Paulo. **Inquérito Civil n.º 14.0720.0007026/2018-3**. Presidente Prudente: MPSP, 2018. Disponível em:  
<https://sismpconsultapublica.mpsp.mp.br/Detalhe/140720000702620183> Acesso em: 19 fev. 2023.

SÃO PAULO (Estado). **Currículo Paulista**. São Paulo: SEE-SP/UNDIME-SP, 2019.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação – LDB: trajetória, limites e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 41. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2019a. *E-book*.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano**: novas aproximações. Campinas, SP: Autores Associados, 2019b.

SAVIANI, D. Educação, currículo escolar e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. *In*: MALANCHEN, Júlia *et al.* (org.). **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2020. p. 07–30.

SHIMAZAKI, E. M. **Letramento em jovens e adultos com deficiência mental**. 2006. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-05062007-102410/publico/TeseElsaMidoriShimazaki.pdf>. Acesso em: 2022 out. 21.

SHIMBATA, L. K. P.; NASCIMENTO, S. A. T. B.; SHIMAZAKI, E. M.; FREITAS, J. C. N. EDUCAÇÃO INFANTIL: das legislações ao atendimento às crianças de quatro e cinco anos de idade durante a pandemia. *In*: FÜRKOTTER, M.; DIAS, C. L.; SHIMAZAKI E. M. (org.) **Contextos escolares e processos educativos na pandemia de Covid-19**. Curitiba: CRV, 2022. p. 99 -114.

SOUZA, C. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 8, n. 16, jul./dez. 2006, p. 20 - 45. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/soc/a/6YsWyBWZSdFgfSqDVQhc4jm/?format=pdf> Acesso em: 17 abr. 2023.

TIRIBA, L. Crianças da natureza. *In*: ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – PERSPECTIVAS ATUAIS. 1., 2010. Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte, nov. 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-%20pdf/7161-2-9-artigo-mec-criancas-natureza-lea-tiriba/file>. Acesso em: 15 fev. 2023.

THIESEN, J. S. Políticas curriculares, educação básica brasileira, internacionalização: aproximações e convergências discursivas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, e190038, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/99G6fThFygFYqSHJZFrkvmM/?format=pdf>. Acesso em: 04 fev. 2023.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas**. Madrid: Visor, 1995. Tomo III.

VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas**. Madrid: Visor, 1997. Tomo I.

VYGOTSKY, L. S. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. *In*: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. (orgs). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícon, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Ebooksbrasil, 2009.  
Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/vigo.pdf>. Acesso em: 28 set. 2021.

YOUNG, M. Teoria do currículo: o que é e por que é importante. **Cadernos de Pesquisa**, v. 44, n.151, p.190–202, jan./mar. 2014.

YOUNG, M. Por que o conhecimento é importante para as escolas do século XXI? **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n.159, p. 18–37, jan./mar. 2016.

ZANK, D. C. T.; MALANCHEN, J. A Base Nacional Comum Curricular do ensino médio e o retorno da pedagogia das competências. *In*: MALANCHEN, Júlia *et al.* (org.), **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2020. p.131–160.

## APÊNDICES

## APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: **“O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DO CURRÍCULO ESCOLAR A PARTIR DA PEDAGOGIA HISTÓRICO CRÍTICA.”**

Nome da Pesquisadora: Luciana Karina Prampero Shimbata

Nome da Orientadora: Elsa Midori Shimazaki

1. **Natureza da pesquisa:** o sra. (sr.) está sendo convidada (o) a participar desta pesquisa que tem como finalidade compreender o processo de implementação do currículo escolar no município de Presidente Prudente/SP e identificar as possibilidades e limites desse processo.
2. **Participantes da pesquisa:** Aproximadamente 30 (trinta) professores da Educação Infantil, responsáveis por turmas de Pré I e Pré II serão convidados a participar dessa pesquisa.
3. **Envolvimento na pesquisa:** ao participar deste estudo a sra. (sr.) permitirá que a pesquisadora tabule e analise as respostas para melhor compreensão do processo de implementação do currículo e as apresente em sua dissertação para comprovação dos resultados encontrados. As entrevistas serão gravadas para posterior análise da pesquisadora. A sra. (sr.) tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para a sra. (sr.). Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa ou esclarecer dúvidas através do telefone da pesquisadora do projeto e, se necessário através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa, que é o órgão que avalia se não há problemas na realização de uma pesquisa com seres humanos.
4. **Riscos e desconforto:** a participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução n.º 466/2012 e na Resolução CNS n.º 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.
5. **Assistência em virtude de danos:** no que se refere às complicações e aos danos decorrentes da pesquisa, a pesquisadora responsável se compromete a proporcionar assistência imediata, bem como responsabilizar-se pela assistência integral da sra. (sr.).
6. **Confidencialidade:** todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente a pesquisadora e sua orientadora terão conhecimento de sua identidade e nos comprometemos a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados dessa pesquisa.
7. **Benefícios:** ao participar desta pesquisa a sra. (sr.) terá contribuído com a educação da rede pública municipal. Esperamos que este estudo traga informações importantes sobre como está ocorrendo a implementação do currículo no município, de forma que o conhecimento construído a partir desta pesquisa possa contribuir com esse processo, onde a pesquisadora se compromete a divulgar os resultados obtidos, respeitando-se o sigilo das informações coletadas, conforme previsto no item anterior.
8. **Pagamento:** a sra. (sr.) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

9. **Indenização:** caso a sra. (sr.) venha a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação em qualquer fase da pesquisa ou dela decorrente, a sra. (sr.) tem o direito a buscar indenização. A questão da indenização não é prerrogativa da Resolução CNS n.º 466/2012 ou da Resolução CNS n.º 510/2016, e sim está prevista no Código Civil (Lei n.º 10.406 de 2002), sobretudo nos artigos 927 a 954, dos Capítulos I (Da Obrigação de Indenizar) e II (Da Indenização), Título IX (Da Responsabilidade Civil). Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem: Confiro que recebi uma via deste termo de consentimento, e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.  
Obs: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

### DECLARAÇÃO DO PARTICIPANTE

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, \_\_\_\_\_, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Participante da Pesquisa

\_\_\_\_\_  
Assinatura da Pesquisadora

\_\_\_\_\_  
Assinatura da Orientadora

**Pesquisadora: Luciana Karina Prampero Shimbata**

**Telefone: 18- 99729-4334**

**Orientador: Elsa Midori Shimazaki**

**CEP/UNOESTE** - Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNOESTE:  
Coordenadora: Profa. Dra. Fernanda de Maria Serra/ Vice-Coordenadora: Profa. Dra. Maria Rita Guimarães Maia. Endereço do CEP: Coordenadoria de Pesquisa, Desenvolvimento e Inovação (CPDI). UNOESTE - Campus II - Bloco B2 - 1º andar. Rodovia Raposo Tavares, Km 572 - Bairro Limoeiro-Presidente Prudente, SP, Brasil, CEP 19067-175 - Telefone do CEP: (18) 3229-2079 E-mail: cep@unoeste.br - Horário de atendimento do CEP: das 8h às 12h e das 13h30 às 17h.

**O Sistema CEP/Conep tem por objetivo proteger os participantes de pesquisa em seus direitos e contribuir para que as pesquisas com seres humanos sejam realizadas de forma ética.**

## APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: **“O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DO CURRÍCULO ESCOLAR A PARTIR DA PEDAGOGIA HISTÓRICO CRÍTICA.”**

Nome da Pesquisadora: Luciana Karina Prampero Shimbata

Nome da Orientadora: Elsa Midori Shimazaki

1. **Natureza da pesquisa:** o sra. (sr.) está sendo convidada (o) a participar desta pesquisa que tem como finalidade compreender o processo de implementação do currículo escolar no município de Presidente Prudente/SP e identificar as possibilidades e limites desse processo.
2. **Participantes da pesquisa:** Serão convidadas pessoas que participaram da construção do currículo municipal: ex-secretária da educação, diretores de educação, coordenadores pedagógicos, coordenadores de gestão educacional, supervisores de ensino, especialistas em currículo, professores etc.
3. **Envolvimento na pesquisa:** ao participar deste estudo a sra. (sr.) permitirá que a pesquisadora tabule e analise as respostas para melhor compreensão do processo de implementação do currículo e as apresente em sua dissertação para comprovação dos resultados encontrados. As entrevistas serão gravadas para posterior análise da pesquisadora. A sra. (sr.) tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para a sra. (sr.). Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa ou esclarecer dúvidas através do telefone da pesquisadora do projeto e, se necessário através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa, que é o órgão que avalia se não há problemas na realização de uma pesquisa com seres humanos.
4. **Riscos e desconforto:** a participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução n.º 466/2012 e na Resolução CNS n.º 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.
5. **Assistência em virtude de danos:** no que se refere às complicações e aos danos decorrentes da pesquisa, a pesquisadora responsável se compromete a proporcionar assistência imediata, bem como responsabilizar-se pela assistência integral da sra. (sr.).
6. **Confidencialidade:** todas as informações coletadas neste estudo poderão ser utilizadas, disponibilizadas, distribuídas, comunicadas ao público, reproduzidas, transmitidas, retransmitidas, traduzida para outros idiomas, armazenada e publicada, no todo ou em parte, editada ou integral, no formato de texto transcrito, de imagem e voz ou apenas de voz, no Brasil e/ou no exterior; podendo, inclusive, ceder seus direitos a terceiros no Brasil e/ou no exterior para fins de pesquisa, educação e cultura. Será exigido como requisito obrigatório aos que deste depoimento fizerem uso em qualquer situação, a citação do nome do entrevistado, dos/as entrevistadores/as, bem como a data da entrevista e o endereço digital do arquivo. Desde que autorizada, será revelada a identidade da (o) cedente ou de dados que possam vir a identificá-la (o).

7. **Benefícios:** ao participar desta pesquisa a sra. (sr.) terá contribuído com a educação da rede pública municipal. Esperamos que este estudo traga informações importantes sobre como está ocorrendo a construção, implantação, implementação e revogação do currículo no município, de forma que o conhecimento construído a partir desta pesquisa possa contribuir com compreensão deste processo, onde a pesquisadora se compromete a divulgar os resultados obtidos, conforme previsto no item anterior.
8. **Pagamento:** a sra. (sr.) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.
9. **Indenização:** caso a sra. (sr.) venha a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação em qualquer fase da pesquisa ou dela decorrente, a sra. (sr.) tem o direito a buscar indenização. A questão da indenização não é prerrogativa da Resolução CNS n.º 466/2012 ou da Resolução CNS n.º 510/2016, e sim está prevista no Código Civil (Lei n.º 10.406 de 2002), sobretudo nos artigos 927 a 954, dos Capítulos I (Da Obrigação de Indenizar) e II (Da Indenização), Título IX (Da Responsabilidade Civil). Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem: Confiro que recebi uma via deste termo de consentimento, e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.  
Obs: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

### DECLARAÇÃO DO PARTICIPANTE

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, \_\_\_\_\_, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa e autorizo a revelação da minha identidade e dos dados que possam me identificar.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Participante da Pesquisa

\_\_\_\_\_  
Assinatura da Pesquisadora

\_\_\_\_\_  
Assinatura da Orientadora

**Pesquisadora: Luciana Karina Prampero Shimbata**

**Telefone: 18- 99729-4334**

**Orientador: Elsa Midori Shimazaki**

**CEP/UNOESTE** - Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNOESTE:  
Coordenadora: Profa. Dra. Fernanda de Maria Serra/ Vice-Coordenadora: Profa. Dra. Maria Rita Guimarães Maia. Endereço do CEP: Coordenadoria de Pesquisa, Desenvolvimento e Inovação (CPDI). UNOESTE - Campus II - Bloco B2 - 1º andar. Rodovia Raposo Tavares, Km 572 - Bairro Limoeiro-Presidente Prudente, SP, Brasil, CEP 19067-175 - Telefone do CEP: (18) 3229-2079 E-mail: cep@unoeste.br - Horário de atendimento do CEP: das 8h às 12h e das 13h30 às 17h.

**O Sistema CEP/Conep tem por objetivo proteger os participantes de pesquisa em seus direitos e contribuir para que as pesquisas com seres humanos sejam realizadas de forma ética.**

## APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS PROFESSORES

- 1- Qual a sua área de formação? Em qual instituição se formou? Há quanto tempo?
- 2- Quanto tempo atua em sala de aula? Quanto tempo na rede municipal de Presidente Prudente/SP?
- 3- Possui cursos de aperfeiçoamento ou pós graduação? Quais?
- 4- Esses cursos foram oferecidos pela Seduc ou pagos com recursos próprios?
- 5- Na rede municipal sua condição é de efetiva ou contratada?
- 6- Em qual período trabalha? Trabalha em mais de um período?
- 7- Você já participou de cursos de formação continuada para professores da rede?
- 8- Quais foram os temas dessas formações? Foram pertinentes às suas necessidades pedagógicas?
- 9- Como você considera a sua participação nos cursos de formação continuada fornecidos pela Seduc para a construção do currículo, visando conhecer melhor a teoria que o fundamenta?
- 10-Quais contribuições esses estudos provocaram na sua prática em sala de aula?
- 11-Na sua opinião quais são os maiores impedimentos ou dificuldades para implementar o currículo na sua escola?
- 12- Quais cursos, estudos ou materiais você gostaria que fossem ofertadas pela Secretaria de Educação para sua maior compreensão da teoria que fundamenta o currículo?

## **APÊNDICE D– ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO**

- 1- Qual a sua área de formação? Em qual instituição se formou? Há quanto tempo?
- 2- Quanto tempo atuou ou atua na secretaria da Educação? Qual cargo ocupou ou ocupa atualmente na rede de ensino municipal?
- 3- Qual foi o seu primeiro contato com a Teoria Histórico Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica?
- 4- Como este contato com as teorias influenciou a sua participação na construção do currículo municipal?
- 5- Os estudos a respeito da teoria que fundamenta o currículo municipal de 2020 contribuíram para a melhoria da qualidade educacional no município? Quais foram as contribuições?
- 6- Houve durante a sua participação, pessoas que se demonstraram insatisfeitas com a teoria adotada? Como essa insatisfação interferiu no processo de construção?
- 7- O currículo pronto ficou organizado como planejado? Qual seu parecer sobre o resultado final do documento.
- 8- Em sua opinião quais foram os maiores impedimentos ou dificuldades para implementar o currículo municipal de 2020?
- 9- No seu entendimento o que ocasionou a revogação do currículo municipal?
- 10- De acordo com seus conhecimentos pedagógicos, você considera que seria possível adotar o Currículo Paulista sem revogar o currículo municipal?

**ANEXOS**

## ANEXO A – PONDERAÇÕES SOBRE A ELABORAÇÃO DO CURRÍCULO MUNICIPAL ALINHADO À BNCC

ANEXO VII 946  
J



Município de Presidente Prudente  
Educação

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO  
PRESIDENTE PRUDENTE

PROTÓCOLO N.º 12686/19

DATA 10/07/19

VISTO:

Presidente Prudente, 05 de julho de 2019.

A Sra. Márcia Aparecida Pinheiro Janial  
Coordenadora de Gestão Educacional

**Assunto:** Ponderações sobre a elaboração do Currículo municipal alinhado à BNCC  
**Interessado:** Secretária Municipal de Educação

Nos últimos anos os profissionais desta rede municipal de ensino vinham solicitando a elaboração de um Currículo, capaz de nortear os Projetos Políticos Pedagógicos das Unidades Escolares e os planos de ensino elaborados pelos professores. Os problemas apresentados eram principalmente:

- A falta de unidade entre os projetos pedagógicos de cada escola;
- A falta de unidade entre os objetivos de aprendizagem/desenvolvimento dos alunos em cada ano/etapa de escolaridade e, conseqüentemente, entre os processos avaliativos;
- A dificuldade dos professores para adotar materiais didáticos com bases teóricas muito diversificadas e/ou contraditórias, especialmente os livros didáticos, como os livros do programa Ler e escrever, do EMAI; livros do PNLD, Alfabetização Sociolinguística, entre outros;
- A dificuldade de estabelecer conteúdos e metodologias adequadas às diversas faixas etárias das crianças da Educação Infantil;
- Falta de unidade no entendimento acerca do processo de alfabetização na Educação Infantil;
- A participação dos professores em vários cursos e programas de formação com base teórica, às vezes, contraditórias entre si (Letra e vida, PNAIC, PMALFA, formações do Ler e Escrever e outros) que, muitas vezes resulta em uma formação inconsistente;

de  
u  
p

224



R. Dr. Cyro Bueno, 86 - Jd. Cinquentenário - 19060-560  
[www.presidenteprudente.sp.gov.br](http://www.presidenteprudente.sp.gov.br)  
[educ@presidenteprudente.sp.gov.br](mailto:educ@presidenteprudente.sp.gov.br)



Município de Presidente Prudente  
Educação

- A falta de fio condutor acarreta para o professor uma grande responsabilidade, que é a de, muitas vezes, sozinho, fazer opções, sem conhecimento aprofundado dos materiais, teorias e metodologias específicas.

Há cerca de cinco anos foi contratada assessoria para a elaboração de um Currículo para a Educação Infantil e, ao ser concluído, evidenciou uma multiplicidade de teorias adotadas pelos professores. Concomitantemente aos trabalhos de finalização deste documento, a Seduc iniciou formações com estudiosos da Psicologia Histórico Cultural e Pedagogia Histórico Crítica – PHC e, posteriormente a Secretária Municipal de Educação à frente da pasta na época, Sra. Ondina Barbosa Gerbasi, sinalizou a intenção de elaborar um Currículo para o Ensino Fundamental nessa perspectiva. Essa decisão provocou questionamentos, por parte de alguns técnicos, acerca da viabilidade de lançar Currículos com bases teóricas diferentes para a Educação Infantil e Ensino Fundamental. Questionou-se também a viabilidade de realizar a escolha por uma perspectiva teórica que não comparece como base do Currículo da educação infantil, elaborado coletivamente, porém o Currículo da Educação Infantil foi finalizado, mas não divulgado oficialmente.

Paralelamente aos trabalhos desenvolvidos na rede municipal, em âmbito nacional, o MEC iniciou mobilizações (a partir de 2015) para elaboração da Base Nacional Comum Curricular- BNCC, que culminou na sua aprovação no ano de 2017, por meio da Resolução CNE/CP nº 2, DE 22 de dezembro de 2017, que:

*“Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica.”*

A partir da aprovação da BNCC foram organizadas diversas ações em parceria com os estados e municípios para a sua implementação. Nestes termos, com apoio e orientação do MEC, o Estado de São Paulo elaborou com a colaboração dos municípios, o Currículo Paulista.

No município de Presidente Prudente, em 2018, foi contratada assessoria para elaboração de um Currículo específico para a rede municipal na perspectiva da PHC,



948  
J

**Município de Presidente Prudente**  
**Educação**

cujo trabalho naquele ano consistiu na continuidade da formação em serviço, para os profissionais do magistério, acerca desses pressupostos teóricos.

Neste ano de 2019 foi dada continuidade aos trabalhos para a elaboração do Currículo, agora nomeado Matriz Curricular. Nesse sentido, foram constituídos Grupos de Trabalho - GTs que têm a incumbência de elaborar matrizes para cada componente curricular do Ensino Fundamental e Campos de Experiências da Educação Infantil na perspectiva da PHC, mas considerando também a BNCC nos aspectos de caráter mandatório.

Sobre o aspecto mandatório da BNCC, a Resolução CNE/CP nº 2, DE 22 de dezembro de 2017 estabelece:

*Art. 1º A presente Resolução e seu Anexo instituem a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais como direito das crianças, jovens e adultos no âmbito da Educação Básica escolar, e orientam sua implementação pelos sistemas de ensino das diferentes instâncias federativas, bem como pelas instituições ou redes escolares.***

*Parágrafo Único. No exercício de sua autonomia, prevista nos artigos 12, 13 e 23 da LDB, no processo de construção de suas propostas pedagógicas, **atendidos todos os direitos e objetivos de aprendizagem instituídos na BNCC, as instituições escolares, redes de escolas e seus respectivos sistemas de ensino poderão adotar formas de organização e propostas de progressão que julgarem necessários.***

*Art. 2º As **aprendizagens essenciais são definidas como conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e a capacidade de os mobilizar, articular e integrar, expressando-se em competências.***

[...]

*Art. 5º A **BNCC é referência nacional para os sistemas de ensino e para as instituições ou redes escolares públicas e privadas da Educação Básica, dos sistemas federal, estaduais, distrital e municipais, para construírem ou revisarem os seus currículos.***

*§1º A **BNCC deve fundamentar a concepção, formulação, implementação, avaliação e revisão dos currículos, e conseqüentemente das propostas pedagógicas das instituições escolares, contribuindo, desse modo, para a articulação e coordenação de políticas e ações educacionais desenvolvidas em âmbito federal, estadual, distrital e municipal,***



Município de Presidente Prudente  
Educação

*especialmente em relação à formação de professores, à avaliação da aprendizagem, à definição de recursos didáticos e aos critérios definidores de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da oferta de educação de qualidade.*

*§2º A implementação da BNCC deve superar a fragmentação das políticas educacionais, ensejando o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e balizando a qualidade da educação ofertada.*

Considerando o histórico, os pressupostos acima e o atual contexto de elaboração do Currículo municipal, concluímos ser necessário destacar alguns aspectos que não nos parecem claros frente à **obrigatoriedade** de se respeitar a BNCC:

- 1- O texto da BNCC não foi suficientemente estudado e debatido entre os profissionais da rede municipal, o que dificulta o entendimento do que seria necessário para alinhar o Currículo aos seus aspectos obrigatórios.
- 2- Os estudos realizados nas últimas semanas, sobre a BNCC, nos GTs, nos permitiu verificar **contradições** entre esta e a perspectiva teórica da PHC, sendo os principais pontos:
  - a) A BNCC concebe a criança/ aluno como produtor de cultura e protagonista do processo de aprendizagem, concepções contrárias à perspectiva teórica da PHC.
  - b) A PHC critica explicitamente as pedagogias do “aprender a aprender”, mas estas pedagogias norteiam a BNCC (o termo inclusive comparece no texto da Base);
  - c) A BNCC refuta os conceitos de “transmissão” e “assimilação” de conteúdos clássicos, mas estes fazem parte da essência da PHC;
  - d) A BNCC define as aprendizagens essenciais e estas se expressam em **competências**, mas esses conceitos e termos são refutados pela PHC, por considerar que estão a serviço do sistema capitalista;
  - e) A PHC, devido à concepção acerca do papel do professor, enquanto agente que ensina, indica a utilização de termos como “escola” e “alunos” para se



Município de Presidente Prudente  
Educação

- referir às instituições e às crianças da Educação Infantil, termos que a BNCC não adota, devido à concepção neles implícita;
- f) Os documentos oficiais utilizam o termo "Currículo" e o município passou a utilizar o termo "Matriz Curricular", o que suscita dúvidas acerca do que representa essa alteração do termo oficial.
- 3- Diversos documentos, programas e plataformas de orientação à implementação da BNCC (Guia de implementação da BNCC, Pró-BNCC, Material Complementar para a (re) elaboração dos Currículos, Movimento pela Base Nacional Comum, entre outros) apontam a necessidade de haver participação da sociedade nas opções de elaboração do Currículo, fato que não ocorreu no município de Presidente Prudente quando decidiu-se pela implementação de um Currículo próprio com perspectiva teórica específica.
- 4- O princípio da autonomia dos municípios é respeitado em todo o processo de implementação da BNCC, no entanto, de acordo com alguns dos documentos citados acima, o pacto interfederativo (estratégia 7.1 do PME) impõe às redes municipais a obrigação de realizar uma avaliação do "*documento curricular do regime de colaboração*" para, **a partir dele**, escolher entre:
- Adotar o referencial estadual e adaptá-lo à sua realidade local;
  - Adotar o referencial estadual e complementá-lo com outros materiais adicionais;
  - Criar um novo currículo, baseado no referencial estadual ou na própria BNCC.

Fonte: <http://movimentopelabase.org.br/acontece/educacao-infantil-novo-documento-de-apoio-gestores-municipais/>

5- Ainda, de acordo com o documento mencionado acima, a decisão sobre a forma de (re) elaboração do Currículo:

"[...] precisa ser tomada após avaliação coletiva do documento curricular estadual. É importante analisar se o documento, entre outras possibilidades:

- Atende às necessidades locais (observe vocabulário, especificidades regionais, elementos socioculturais).
- Contempla os desejos e necessidades da Secretaria Municipal de Educação, articulando-se com propostas do município para Educação Infantil.
- Dialoga com a identidade do município."

950

8

oficial

de  
C  
J

228



Município de Presidente Prudente  
Educação

951  
J

- 6- A proposta de trabalho para os GTs não contempla as orientações acima e não propõe a BNCC como **referência**, como se percebe na organização proposta pela assessoria para a escrita do documento:
1. *Concepção e objeto da disciplina/campo de experiência;*
  2. *Categorias (ou Eixos) Fundamentais dos Conteúdos da disciplina/campo de experiência;*
  3. *Objetivos a serem alcançados na disciplina/campo de experiência;*
  4. *Seleção de conteúdos – 4 meses a 5 anos; 1º ao 5º anos;*
  5. *Orientações procedimentais gerais;*
  4. *Princípios para a Avaliação.*
- 7- Os princípios que norteiam a BNCC e o Currículo Paulista, baseados nas pedagogias do “aprender a aprender”, estarão presentes nos materiais e programas, especialmente nos programas de formação de professores, PNLD e avaliações, desenvolvidos pelo MEC e pela rede estadual-SP, nesse sentido nos causa preocupação as consequências dessas contradições para o trabalho docente e, consequentemente para a aprendizagem dos alunos.
- 8- Outra preocupação diz respeito ao comprometimento de repasses de recursos financeiros ao município por parte do MEC, caso o Currículo adotado seja avaliado como “**não alinhado**” à BNCC.

### Conclusão

Consideramos válidas as contribuições da PHC, no sentido de valorizar o papel do professor enquanto agente que ensina, de propor a instrumentalização dos alunos por meio dos conhecimentos científicos historicamente acumulados pela humanidade, além de promover a crítica e o enfrentamento à desigualdade social.

No entanto, as dúvidas aqui apresentadas nos remetem aos problemas apresentados inicialmente para justificar a elaboração de um Currículo para a rede municipal e a nossa preocupação é o risco de a rede municipal de Presidente Prudente permanecer com muitos dos problemas elencados, ou seja, submetida a formações e materiais

de  
P  
J

229



Município de Presidente Prudente  
Educação

didáticos implementados pelo MEC e pela rede estadual de São Paulo, incoerentes com o Currículo do município.

A outra hipótese que nos preocupa é a de que, na busca por uma solução para desses problemas, na prática, acabem adotando o Currículo Paulista e assim, todo o trabalho agora iniciado se torne infrutífero.

Diante dos apontamentos, solicitamos apreciação da Secretária Municipal de Educação e do COMED a fim de esclarecer os aspectos aqui elencados com relação ao grau de autonomia dos municípios frente ao caráter normativo da BNCC e ainda à participação da comunidade na opção pela não adesão ao Currículo Paulista e escolha da perspectiva teórica adotada.

Consideramos imprescindíveis esses esclarecimentos para que as equipes possam trabalhar com maior segurança na perspectiva da PHC ou se necessário, o processo de elaboração do Currículo seja repensado.

Atenciosamente.

*Mara S. P. Cabral do Amaral*  
Mara S. P. Cabral do Amaral  
Supervisora de Ensino  
RG: 8.741.162

*Claudia Cristina Garcia Piffer*  
Claudia Cristina Garcia Piffer  
Supervisor de Ensino  
RG. 22.763.920-0

*Sueli da Silva Fioramonte*  
Sueli da Silva Fioramonte  
RG.: 22.015.304-8  
Supervisora de Ensino

**ANEXO B – SOLICITAÇÃO DE RETIRADA DE NOME**



Município de Presidente Prudente  
Educação

953  
J

**PROTOCOLO 12.926/2019**

Presidente Prudente, 30 de julho de 2019.

Ilma. Sra.  
Sônia Maria Pelegrini  
Secretária Municipal de Educação

**ASSUNTO:** Solicitação

Senhora Sônia,

Cumprimentando-a cordialmente, solicito a retirada do meu nome e assinatura do documento "Ponderações sobre a elaboração do currículo municipal alinhado à BNCC", datado de 05 de julho de 2019, Protocolo nº 12.686/2019, por considerar o avanço nas reflexões acerca das questões pontuadas no referido documento.

*Claudia*  
Claudia Cristina Garcia Piffer  
Supervisor de Ensino  
RG. 22.763.920-0

*Recebido em 01/07/19*  
*Sônia*

Prof.<sup>a</sup> Sônia Maria Pelegrini  
Secretária Municipal de Educação

*10/12/19*

## ANEXO C – OFÍCIO N.º 478/2022/GAB/SEDUC



Ensino Fundamental I da rede municipal de ensino para o Ensino Fundamental II da rede estadual de forma harmônica e tranquila.

Com relação ao suposto descaso com o dinheiro público, esclarecemos que o investimento feito para a elaboração do currículo municipal de 2014 a 2018, foi na ordem de R\$ 799.638,67, conforme documentos anexos. S.m.j. consideramos que o fato de o município ter optado em dispendar tal quantia para a elaboração de um currículo próprio e único, baseado em uma única teoria, agora questionado no Conselho Nacional de Educação, em detrimento da adesão ao currículo estadual, que obedece todas as normas e fundamentações pedagógicas exigidas, sem nenhum custo para o município nos parece se caracterizar, sim, em malversação do dinheiro público.

Alguns fatos demonstram a incomparável vantagem em ter-se realizado a referida adesão ao Currículo Paulista: de janeiro de 2021 até esta data, o município recebeu do governo estadual 87.361 livros (cadernos do currículo para professores e alunos) na ordem de R\$ 391.200,58, com previsão de novas remessas. Além disso, em 2021 o município já pode participar gratuitamente da avaliação estadual SARESP, da qual não participava desde 2013. Também foi disponibilizada pela Secretaria Estadual, plataformas de formação continuada para todos os profissionais da educação, ofertando cursos gratuitos e assessoramento pedagógico gratuito para a implementação do Currículo Paulista.

Diante do exposto, consideramos que a decisão da atual administração do Prefeito Ed Thomas, em adotar o Currículo Paulista, sem ônus para o município e com as vantagens apontadas acima, trata-se de respeito aos municípios e zelo pela correta e eficiente aplicação dos recursos públicos.

Sendo o que nos cabia, reiteramos protestos de elevada estima e apreço a V.Exa.

Respeitosamente.

  
**JOANA D'ARC PATRÍCIO DO NASCIMENTO**  
 Secretária Municipal de Educação

## ANEXO D – OFÍCIO N.º 78/2021/GAB/SEDUC

**Município de Presidente Prudente**  
Secretaria Municipal de Educação

OFÍCIO N.º 78 /2021/GAB/SEDUC

Presidente Prudente, 25 de janeiro de 2021.

Ao Excelentíssimo Senhor  
**Dr ROSSIELI SOARES DA SILVA**

DD. Secretário da Educação do Estado de São Paulo

Assunto: Solicitação de Adesão

Ref: Currículo Paulista

Excelentíssimo Senhor Secretário,

Com os meus cordiais cumprimentos, sirvo-me do presente para solicitar ao nobre Secretário, a **adesão de nosso Município ao Currículo Paulista**, objetivando **aderir também aos materiais de apoio “Currículo em Ação”**, no entanto somente no quesito calendário oficial da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo é que precisaremos seguir diferentemente devido as especificidades do Município de Presidente Prudente - SP.

Agradecendo a parceria, aproveito para externar votos de elevada estima e distinta consideração.

Atenciosamente,

**Profª Me SONAIRA FORTUNATO PEREIRA**

Secretária de Educação