

## Programa Mais Educação São Paulo: o que revelam os documentos institucionais sobre o trabalho do professor

---

WANUSA RODRIGUES DA SILVA<sup>1</sup>

ANA LÚCIA MANRIQUE<sup>2</sup>

### Resumo

*Este artigo tem por objetivo apresentar algumas mudanças propostas pela reorganização curricular do Programa Mais Educação São Paulo, presentes no texto de documentos institucionais, e que, a nosso ver, provocaram discussões e mobilizaram alterações na organização das escolas da rede municipal de ensino no período de 2013 a 2016. Como resultado da pesquisa documental feita em três documentos institucionais ligados à implementação do referido programa, analisamos, como categorias, os princípios que trouxeram mudanças significativas para o trabalho do professor de matemática dos ciclos interdisciplinar e autoral, a saber, a interdisciplinaridade, a docência compartilhada e a autoria. Concluímos que uma proposta desta natureza ganha o status de política pública e institucional, mas se legitima apenas quando seus princípios são incorporados coletivamente pela comunidade escolar. A análise categorial feita nos fornece elementos para posteriormente compreender como o programa foi incorporado nos discursos dos professores de matemática.*

**Palavras-Chave:** Políticas públicas; Programa Mais Educação São Paulo; Trabalho docente.

### Abstract

*This article aims to present some changes proposed by the curricular reorganization of the Programa Mais Educação São Paulo (More Education São Paulo Program), present in the text of institutional documents, and which, in our view, provoked discussions and mobilized changes in the organization of municipal schools in the period of 2013 to 2016. As a result of the documentary research done in three institutional documents related to the implementation of program, we analyze as categories the principles that brought significant changes to the work of the mathematics teacher of the interdisciplinary and authorial cycles, namely, interdisciplinarity, shared teaching and authorship. We conclude that a proposal of this nature gains the status of public and institutional politics but legitimates only when its principles are incorporated collectively by the school community. The categorial analysis performed provides us with elements for the later understanding of how the program was incorporated into the mathematics teachers' discourses.*

**Keywords:** Public policies; More Education São Paulo Program; Teachers' work.

### Introdução

Este artigo tem por objetivo apresentar os resultados parciais, de cunho bibliográfico, de uma pesquisa de doutorado em andamento que busca analisar os discursos produzidos por gestores e professores de matemática acerca da implementação do Programa Mais

---

<sup>1</sup> Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. PEPG em Educação Matemática – e-mail: wanusa\_rodrigues@hotmail.com.

<sup>2</sup> Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. PEPG em Educação Matemática – e-mail: analuciamanrique@gmail.com.

Educação São Paulo (SÃO PAULO, 2014), ocorrida no período de 2013 a 2016 nas escolas públicas de ensino fundamental do município de São Paulo. Portanto, este texto está inserido no contexto das políticas públicas educacionais, mais especificamente, das políticas públicas de currículo.

Iremos apresentar algumas mudanças propostas pela reorganização curricular do Programa Mais Educação São Paulo, presentes de forma explícita no texto de documentos institucionais, e que, a nosso ver, provocaram discussões e mobilizaram alterações na organização das escolas da rede municipal de ensino no período estudado.

Por se tratar de uma proposta de reorganização curricular, ou seja, partindo do pressuposto de que o discurso da política pública elaborada pelos gestores educacionais julgava ser necessário repensar novas formas de organizar o currículo apresentado aos estudantes, cabe-nos apresentar, de forma sucinta, os princípios que nortearam algumas destas mudanças, tomando por base os documentos institucionais elaborados no âmbito da Secretaria Municipal de Educação.

## **1 As escolhas metodológicas**

O foco de interesse do nosso olhar estava voltado para a implementação de um programa de reorganização curricular, publicado em documentos oficiais e disponibilizados para os professores como fonte primária das diretrizes da proposta de reorganização. Por este motivo, o primeiro movimento de nossa pesquisa se deu pela leitura atenta seguida da análise destes documentos oficiais.

Entendemos que tal análise nos ajudaria a compreender os pressupostos do Programa e poderia fornecer elementos importantes para a posterior fase empírica da pesquisa. Portanto, a primeira etapa da pesquisa consistiu em uma pesquisa documental.

De acordo com Lüdke e André (2017, p. 45), podem ser considerados documentos “quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano”. Oliveira (2007) explica que as fontes documentais primárias consistem em dados originais, a partir dos quais se tem uma relação direta com os fatos a serem analisados, ou seja, é o pesquisador que analisa. Ao buscar dados em fontes documentais, o pesquisador vale-se de documentos originais, que ainda não receberam tratamento analítico de outro pesquisador.

O uso da análise documental se justifica também pelo fato de tais fontes fornecerem

informações que podem validar outras técnicas de coleta, como as entrevistas, por exemplo. No caso de nosso estudo, a análise documental fez emergir aspectos da reorganização curricular que serviram de parâmetros para a continuidade da pesquisa, ou seja, por meio dela e em confronto com os referenciais teóricos, foi possível estabelecer critérios para a elaboração dos roteiros das entrevistas.

Nossas leituras se concentraram, em especial, em três documentos, por seu papel estratégico na implantação da reorganização curricular: *Programa Mais Educação São Paulo: Subsídios para a implantação* (SÃO PAULO, 2014); *Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria: Elementos conceituais para a construção dos direitos de aprendizagem do ciclo interdisciplinar* (SÃO PAULO, 2016); e *Direitos de Aprendizagem dos Ciclos Interdisciplinar e Autoral: Componentes curriculares em diálogos interdisciplinares a caminho da autoria* (SÃO PAULO, 2016a).

Como resultado de nossas leituras e análise dos documentos institucionais citados acima, emergiram três categorias que serviram de parâmetros para a elaboração dos roteiros de entrevista e que serão importantes em nossa posterior análise sobre os discursos dos professores:

1. - *Interdisciplinaridade*;
2. - *Docência Compartilhada*;
3. - *Autoria*.

Cabe-nos ressaltar que as categorias que elencamos relacionam-se de forma direta com os ciclos em que o professor de matemática atua (ciclo interdisciplinar e ciclo autoral), sendo categorias que emergiram do contexto.

Evidentemente, tais categorias de análise, por proporem mudanças no currículo do ensino fundamental, apontaram para demandas formativas que emergiram a partir da sua publicação, em 2013. Por este motivo, é de nosso interesse detalhá-las, para na fase empírica da pesquisa, procurar compreender como tais mudanças foram incorporadas nos discursos e práticas dos professores de matemática, ou seja, como se deu o processo de recontextualização destes princípios do discurso pedagógico para as práticas pedagógicas (BERNSTEIN, 1996).

## **2 Interdisciplinaridade**

O componente da interdisciplinaridade aparece no documento *Programa Mais*

*Educação São Paulo: Subsídios para a implantação* (SÃO PAULO, 2014) como um dos temas prioritários a serem trabalhados na formação de professores, em toda a cidade, para a efetividade da implantação do programa de reorganização curricular, juntamente com temas como currículo, ciclos de aprendizagem, autoria e avaliação, entre outros.

O interesse pelo tema se justifica pelo fato de um dos ciclos de aprendizagem do ensino fundamental se chamar *Ciclo Interdisciplinar* (4º ao 6º ano), o que denota que a reorganização curricular trazia, já pelo nome, a interdisciplinaridade como uma das dimensões do trabalho pedagógico para o ciclo. Na proposta, a interdisciplinaridade é tomada como um princípio facilitador do

[...] desenvolvimento dos conteúdos por arranjos curriculares entre duas ou mais disciplinas, de forma a provocarem uma integração mútua, tomando como base sistemas globais e não compartimentados, como nas disciplinas. A interação pode ocorrer pelo método, pelo procedimento e pela organização de ensino (SÃO PAULO, 2014, p. 78).

Pelo trecho acima, percebemos que, no texto da proposta do Programa Mais Educação São Paulo, há o apontamento da possibilidade de uma organização curricular para o ciclo interdisciplinar que privilegie arranjos interdisciplinares, mas não há uma indicação prescritiva, uma “receita”, de como fazer isso. A proposta de um trabalho interdisciplinar já havia sido defendida em outro momento da rede municipal de ensino de São Paulo, durante a gestão Luiza Erundina (1989-1992), por meio da metodologia dos temas geradores.

Desta vez, porém, foram facultadas aos docentes as formas de implantar a interdisciplinaridade nas escolas, destacando-se como condição que fosse ofertada aos alunos a oportunidade de “aprender a olhar o mesmo objeto do conhecimento na perspectiva dos diferentes componentes curriculares” (SÃO PAULO, 2014, p. 79).

Gostaríamos de salientar, porém, que o fato de o tema da interdisciplinaridade já ter sido abordado anteriormente, isto não significa que foi apreendido conceitualmente ou mesmo incorporado efetivamente nas práticas escolares.

A proposta de um currículo interdisciplinar já era defendida entre pesquisadores brasileiros desde a década de 1970, a partir das contribuições de Japiassu (1976) e

Fazenda (1979) (SÃO PAULO, 2016). No entanto, é inegável que a maioria das escolas brasileiras tem consolidado em sua organização curricular o paradigma disciplinar, de forte classificação, com limites bem definidos entre as áreas do conhecimento (BERNSTEIN, 1996). Deste modo, pensar em ações pedagógicas interdisciplinares mobiliza as políticas educacionais (macro contexto) e as escolas (micro contexto) a reverem as relações de poder e os processos educacionais que se desenvolvem no interior das unidades escolares.

No entanto, uma questão a ser encarada nesta discussão é fato de a interdisciplinaridade se tratar de um tema com aporte teórico próprio, além de envolver uma abordagem conceitual que precisa ser elucidada quando se almeja que professores adotem tal perspectiva. O Programa, em seu texto, salienta que

Uma das maneiras de conceber a abordagem interdisciplinar nas relações pedagógicas envolve o pressuposto de que “cada área pode trabalhar na interface com outras áreas, ou seja, não deixa de ter características próprias, mas entende sua relação epistemológica com as demais. Não deve, portanto, negligenciar seu objeto, que lhe é próprio, mas buscar na construção desse objeto as relações com as demais áreas” (SÃO PAULO, 2016, p. 65-66).

Ao falar de interdisciplinaridade, é necessário distingui-la de outros conceitos como multidisciplinaridade<sup>3</sup> e transdisciplinaridade<sup>4</sup>, que muitas vezes gera confusão nos discursos dos professores. Portanto, trata-se de uma demanda formativa entre os professores, e o Programa Mais Educação São Paulo, por dar destaque ao conceito, levantou uma necessidade de formação na rede municipal.

Ao mesmo tempo, este movimento entre os professores da rede evidenciou dúvidas quanto à abordagem metodológica de um trabalho interdisciplinar. O documento *Diálogos* (SÃO PAULO, 2016) apontou como alternativa que

A origem da proposta interdisciplinar pode estar em questões sociais, em fenômenos ou em problemas. Quais conhecimentos são mobilizados para que a questão social seja problematizada? As

---

<sup>3</sup> O conceito de multidisciplinaridade, equivalente a pluridisciplinaridade, refere-se à justaposição de ideias e corresponde à busca da integração de conhecimentos por meio do estudo de um objeto de uma mesma e única disciplina ou por várias delas ao mesmo tempo (BICALHO; OLIVEIRA, 2011).

<sup>4</sup> A transdisciplinaridade surge como uma nova forma de integração dos saberes, atingindo níveis mais profundos de interação, ultrapassando as barreiras disciplinares. O conceito ainda está em discussão, sendo discutido e debatido em larga escala, atualmente (BICALHO; OLIVEIRA, 2011).

perspectivas de identificação de problemas, de sua análise e de construção de conhecimentos novos se fazem necessárias na busca de soluções de intervenção social e da compreensão dos fenômenos humanos. (...) Nesse sentido, há inúmeras metodologias de trabalho, como a constituição de projetos ou a pesquisa participante, que podem se constituir como procedimentos capazes de contribuir nesse processo (SÃO PAULO, 2016, p. 66-67).

De todo modo, ao professor, a interdisciplinaridade implica em uma mudança de atitude, de novas formas de trabalho, na medida em que, quando é especialista de alguma área do saber, se aventura, junto com seus alunos, em conhecer outros componentes curriculares.

A interdisciplinaridade é o resultado de vivências de alunos e professores a partir de aprendizagens criadas no diálogo da e na escola. Por isso ela não é apenas uma teoria ou algo realizado pelo discurso interdisciplinar, mas pela prática do diálogo. (...) Seu resultado é a formação do pensamento interdisciplinar (SÃO PAULO, 2016a, p. 20).

O que fica-nos evidente é que organizar o trabalho pedagógico das escolas de modo a contemplar uma abordagem interdisciplinar não se constitui tarefa fácil tampouco automática, só por ter sido um dos princípios da reorganização curricular. Certamente, está cercada de dúvidas, tensões e possibilidades.

### **3 Docência compartilhada**

O princípio da docência compartilhada surge, no contexto do ciclo interdisciplinar, como uma das inovações propostas pelo Programa Mais Educação São Paulo, ao propor o compartilhamento dos tempos de aula entre professores polivalentes, atuantes nos anos iniciais do ensino fundamental, e professores especialistas (preferencialmente de Língua Portuguesa e Matemática), atuantes nos anos finais do ensino fundamental, para o desenvolvimento de projetos integrados e adequados às necessidades de aprendizagens dos estudantes, garantindo as especificidades dos componentes curriculares, mas também com ênfase na consolidação dos processos de leitura, escrita e resolução de problemas. (SÃO PAULO, 2014).

Um dos objetivos da parceria em projetos de docência compartilhada no ciclo interdisciplinar entre professores polivalentes e professores especialistas era atenuar a

passagem dos alunos dos anos iniciais para os anos finais, trazendo um professor de referência para a turma em questão. A intencionalidade se configura na tentativa de minimizar os efeitos causados pela passagem dos alunos do chamado fundamental I para o fundamental II. Perceba que a transição, no contexto do Programa Mais Educação São Paulo, se dá no interior de um mesmo ciclo de aprendizagem, que traz embutido a ideia de um contínuo.

Por exemplo, em turmas de 4º e 5º anos, cujo professor de referência é o professor polivalente, a docência é compartilhada, em alguns momentos, com um ou mais professores especialistas. Já nas turmas de 6º ano, cujas aulas são atribuídas a professores especialistas, o professor de Língua Portuguesa e/ou Matemática estabelece uma parceria com um professor polivalente, que planejam juntos uma intervenção pedagógica integradora.

De acordo com o documento *Subsídios* (SÃO PAULO, 2014), o princípio da docência compartilhada pressupõe o planejamento conjunto dos professores envolvidos, de modo que o trabalho de um não se sobreponha ao do outros, mas que se complementem. Isto envolve uma corresponsabilidade dos professores do ciclo interdisciplinar no sentido de executarem a organização das atividades, o acompanhamento e a avaliação da aprendizagem dos alunos, em grupo ou individualmente, dentro ou fora do espaço da sala de aula.

Novamente, o Programa Mais Educação São Paulo não fornece o modelo de como deve ser implementada a docência compartilhada, embora sugira que, nos 4º e 5º anos o professor especialista atue como um orientador de projetos, atendendo os estudantes simultaneamente ao desenvolvimento das aulas, e que no 6º ano, o professor polivalente trabalhe de forma compartilhada, nas aulas de Língua Portuguesa e Matemática, na forma de “apoio pedagógico complementar” (SÃO PAULO, 2014, p. 110). Ficou entendido que:

O desenvolvimento de projetos integrados e a docência compartilhada não podem ser entendidos como uma metodologia a ser aplicada com um conjunto de regras e procedimentos, mas sim como possibilidades a serem construídas a partir de experiências de cada comunidade escolar (SÃO PAULO, 2016, p. 29).

Assim, as formas de realização válida da docência compartilhada ficaram condicionadas, em alguma medida, à autonomia das unidades escolares na organização

dos tempos de aula. De todo modo, é importante ressaltar que o exercício da docência compartilhada significa um processo de reinvenção da identidade docente, muitas vezes configurada como uma profissão solitária, que agora passa a ser dividida com o outro e, portanto, constitui-se como um desafio, pois

A ação de compartilhar traz tensões para ambos os docentes, pois é a exposição mais íntima e detalhada de suas crenças pedagógicas, é o embate da proposta planejada para o aluno e a concretização da mesma, assumindo riscos, realizações e fracassos no coletivo da turma e com cada aluno, individualmente. Nesse contexto, cada um dos professores passa a fazer a desconstrução de seu modo de ser docente para construir outro (TRAVERSINI *et al.*, 2012, p. 269 *apud* SÃO PAULO, 2016, p. 27).

Concordamos com os autores, quando afirmam que a docência compartilhada traz consigo tensões, no entanto, não podemos deixar de mencionar suas potencialidades: o empenho conjunto entre professores, quando possível, pode promover o exercício do planejamento, da troca, das reflexões, do levantamento de estratégias de intervenção pedagógica, de avaliação, constituindo-se em um trabalho colaborativo entre os professores que pode efetivamente resultar em avanços na aprendizagem dos alunos.

#### **4 Autoria**

O conceito de autoria está relacionado ao ciclo autoral (7º a 9º ano do ensino fundamental), período que antecede a passagem do aluno para o ensino médio. Portanto, em termos curriculares, este ciclo se caracteriza pela construção de conhecimentos a partir de projetos comprometidos com a intervenção social, ou seja, pretende formar alunos que sejam capazes de se engajar com autoria e responsabilidade na vida em sociedade e intervir nas questões do seu entorno para tornar as condições sociais mais justas e democráticas (SÃO PAULO, 2014).

O trabalho com a autoria, segundo o Programa Mais Educação São Paulo, deve começar no 7º ano, por meio do trabalho com a metodologia de projetos, e deve culminar no 9º ano, com a elaboração do *Trabalho Colaborativo de Autoria(TCA)*, elaborado e desenvolvido durante todo o ano pelos alunos e acompanhado sistematicamente pelo professor orientador. Portanto, os TCA devem se caracterizar por serem trabalhos interdisciplinares, coletivamente construídos, marcados pela dimensão da intervenção social, que partem da análise fundamentada da realidade, com propostas de mudança



dos quadros sociais (SÃO PAULO, 2016b).

No entanto, um cuidado a ser tomado quanto ao TCA refere-se a não reduzi-lo a uma tarefa de caráter “acadêmico”, nos moldes de um trabalho de conclusão de curso, que prioriza um formão de trabalho escrito, pois, segundo o Programa:

Será dada ênfase ao desenvolvimento da construção do conhecimento considerando o manejo apropriado das diferentes linguagens, o que implica um processo que envolve a leitura, a escrita, busca de resolução de problemas, análise crítica e produção. É, portanto, o domínio de diferentes linguagens (lógico-verbal, lógico-matemática, gráfica, artística, corporal, científica e tecnológica) que permitirá a cada aluno, ao final do ciclo autoral, a produção de um TCA comprometido com a construção de uma vida melhor (SÃO PAULO, 2014, p. 80).

Para subsidiar o trabalho do professor na elaboração dos TCA, foram publicados dois documentos adicionais: Plano de navegação do autor: caderno do professor (SÃO PAULO, 2014a) e Plano de navegação do autor: caderno do aluno (SÃO PAULO, 2014b).

Ao abordar o princípio da intervenção social que deve perpassar todo o trabalho do ciclo autoral, Mori (2013; 2014) cita Boaventura de Souza Santos (2007; 2009) que traz o conceito de solidariedade como conhecimento-emancipação em contraponto ao conhecimento-regulação. Enquanto um é regulador do *status quo*, o outro busca trazer a consciência política e crítica necessária para que haja transformação social. Mori (2014) defende, então, que os projetos de intervenção social do ciclo autoral sejam pautados na solidariedade como forma de construção de conhecimento.

Ainda segundo Mori (2014), a inovação curricular do ciclo autoral, trazida pelo Programa Mais Educação São Paulo, se deu pelo fato de que

[...] deslocou a preocupação centrada nas avaliações de resultado como único referencial de qualidade para a formação do aluno-autor, ampliando a expectativa de produção de conhecimento capaz de identificar, problematizar e intervir na resolução de problemas locais e globais reais como objeto de estudo e qualidade da formação (MORI, 2014, p. 17).

O trabalho pedagógico no ciclo autoral, especialmente no que diz respeito à elaboração

dos TCA, certamente alterou a organização curricular das unidades educacionais de ensino fundamental da RMESP na medida em que exigiu novas habilidades dos professores orientadores de projetos e dos alunos, ao depender de uma postura investigativa, colaborativa e de autoria por parte de ambos. Além disto, conferem às escolas um senso de autonomia para partirem da problematização delocais.

Não faz sentido a determinação externa referente a aspectos internos ao currículo, como a área de atuação, o componente curricular, quem deve ser o professor orientador, qual deve ser o número de alunos por grupo etc. Qualquer tentativa de padronização engessa a possibilidade de autoria. A diversidade é a riqueza da realidade e deve ser compartilhada. (...) O objeto precisa estar próximo do currículo, do que está sendo estudado, e nesse sentido pode ser uma questão interna da escola, do bairro, da cidade, do país ou um desafio global. (SÃO PAULO, 2014a, p. 17-18).

O trecho destacado enfatiza que, novamente, não era intenção do Programa Mais Educação São Paulo trazer modelos ou receitas de como implementar os TCA nas escolas. No entanto, todos os princípios do trabalho no ciclo autoral evidenciaram a necessidade de formação docente específica sobre o trabalho no ciclo autoral.

### **Considerações finais**

Após a análise categorial dos princípios que trouxeram mudanças significativas para o trabalho do professor de matemática dos ciclos interdisciplinar e autoral da rede municipal de ensino de São Paulo (interdisciplinaridade, docência compartilhada, autoria), concluímos que uma proposta de mudança desta natureza, como a apresentada pelo Programa Mais Educação São Paulo, não se efetiva no interior das escolas por força de determinação externa ou legislação. Estes princípios ganham o *status* de política pública e institucional, mas, pelo fato de não trazerem modelos prontos de implementação, se legitimam apenas quando são construídos coletivamente pela comunidade escolar.

Para concluir, queremos enfatizar que interessa-nos analisar como tais alterações na organização curricular foram incorporadas nos discursos dos professores, em particular, o que revelam as vozes dos professores de matemática quanto a tais mudanças propostas, algo que faremos em outra fase da pesquisa.

## Agradecimentos

Agradecemos à CAPES pelo financiamento desta pesquisa.

## Referências

- BERNSTEIN, B. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, código, controle.** Petrópolis: Vozes, 1996.
- FAZENDA, I. C. A. (Org.). **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia?.** São Paulo: Loyola, 1979.
- JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber.** Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 2017.
- MORI, K. G. **A solidariedade como prática curricular educativa.** 2013. 227f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.
- MORI, K. G. O ciclo autoral em desenvolvimento: concepções e desafios. In: SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Plano de navegação do autor: Caderno do professor.** São Paulo: SME / DOT, 2014.
- OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa.** Petrópolis: Vozes, 2007.
- SANTOS, B. S. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social.** São Paulo: Boitempo, 2007.
- SANTOS, B. S. **Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática.** V.1. A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. **Programa Mais Educação São Paulo: subsídios para a implantação.** São Paulo: SME/DOT, 2014.
- \_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Plano de navegação do autor: caderno do professor/Secretaria Municipal de Educação.** – São Paulo: SME / DOT, 2014a.
- \_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Plano de navegação do autor: caderno do aluno /Secretaria Municipal de Educação.** – São Paulo: SME / DOT, 2014b.
- \_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica, **Diálogos interdisciplinares a caminho da autoria: elementos conceituais e metodológicos para a construção dos direitos de aprendizagem do Ciclo Interdisciplinar/São Paulo,** SME/DOT, 2016.
- \_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Divisão de Ensino Fundamental e Médio. **Direitos de aprendizagem nos ciclos interdisciplinar e autoral.** – São Paulo : SME / COPED, 2016b. – (Coleção Componentes Curriculares em Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria).