

## POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS EM MATEMÁTICA: UM ESTUDO SOBRE A GESTÃO DE 2005 A 2012 DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO

*Sueli Fanizzi*  
*Universidade de São Paulo*  
*sfanizzi@usp.br*

*Vinício de Macedo Santos*  
*Universidade de São Paulo*  
*vms@usp.br*

### **Resumo:**

Este trabalho, derivado de um estudo de doutorado, investiga as políticas públicas de formação continuada de professores dos anos iniciais, em Matemática, da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, implementadas no período de 2005 a 2012, a partir da análise de documentos oficiais, da observação de encontros de formação continuada e de entrevistas realizadas com professores. Com base nas ideias do ciclo contínuo de políticas públicas de Stephen Ball, pode-se afirmar que não há uma aplicação prática e imediata daquilo que é estabelecido nos textos oficiais e nem mesmo uma apropriação e uso direto, em sala de aula, pelo professor, das orientações recebidas em encontros de formação continuada. Entre a proposição curricular e a prática docente ocorrem diferentes ressignificações dos textos e das ações oficiais que, por sua vez, são refletidas na sala de aula.

**Palavras-chave:** formação continuada de professores; anos iniciais do ensino fundamental; ensino de Matemática; ciclo contínuo de políticas públicas; Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

### **1. Introdução**

O sistema educacional brasileiro enfrenta mudanças significativas na década de 1990, influenciadas pelas reformas educacionais de outros países e, de maneira geral, pelos princípios do movimento da globalização, de transformação econômica, política, cultural e social. O foco dessas transformações direciona-se para os resultados, a consequente produtividade e a valorização das realidades locais. Organismos e Programas internacionais como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Banco Mundial, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e o Programa Internacional da Avaliação de Estudantes (PISA) orientam e apoiam as nações para a realização de reformas na área da Educação. Essa ordem externa, mundial, indutora e reguladora encontra-se e harmoniza-se com o terreno fértil de uma ordem

interna, local,

reverente, suscetível e centralizada no poder público (federal, estadual e municipal) porém, frequentemente, colocando-se de costas para os anseios e vozes dos principais atores do sistema educacional brasileiro.

Stephen Ball, sociólogo britânico, que desenvolve estudos sobre as políticas públicas curriculares do Reino Unido, destaca um trecho do relatório da OCDE, de 1995, cujo conteúdo ele denomina de “reveladora mescla de descrição e prescrição” (BALL, 2001, p. 103) dos aspectos do movimento da globalização:

- atenção mais focada nos resultados em termos de eficiência, eficácia e qualidade dos serviços;
- substituição de estruturas organizacionais profundamente centralizadas e hierarquizadas por ambientes de gestão descentralizados, onde as decisões sobre a alocação de recursos e a prestação de serviços são tomadas muito mais próximas do local de prestação e onde há a criação de condições para a existência de feedback dos clientes e de outros grupos de interesse;
- flexibilidade para explorar alternativas para a provisão e regulação públicas que podem, por sua vez, levar a resultados mais eficazes em termos de custos;
- maior ênfase na eficiência dos serviços prestados diretamente pelo setor público, envolvendo o estabelecimento de objetivos de produtividade e a criação de ambientes competitivos dentro e entre as organizações do setor público;
- fortalecimento das habilidades estratégicas do poder central que conduzam à evolução do Estado e permitam que este responda aos desafios externos e interesses diversos de uma forma automática, flexível e a um custo reduzido. (BALL, 2001, p. 104)

No Brasil, as políticas públicas educacionais adotam um discurso marcado pela qualidade de ensino, pelo desempenho e pela competência, significantes que definem o tom da produção de textos e outras ações governamentais concretizadas na década de 1990. Nesse contexto, inicia-se a cultura da avaliação dos sistemas educacionais, inaugurada pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e, posteriormente, a partir de 2005, praticada em larga escala pela Prova Brasil. Em 2007, é criado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), calculado pelos dados sobre a aprovação escolar e as médias de desempenho nas avaliações oficiais.

Na gestão iniciada no ano de 2005, a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP) depara-se, naquele mesmo ano, com um IDEB das escolas municipais do município aquém do esperado, ou pelo menos inferior ao das escolas estaduais do estado de São Paulo. Com a intenção de melhorar o desempenho dos alunos e reverter os resultados das

avaliações externas

e, conseqüentemente o IDEB, são criadas, na gestão Serra-Kassab<sup>1</sup>, políticas públicas educacionais por meio de diferentes ações da SME-SP, já a partir de 2005, logo após a posse do novo governo.

Apesar dos investimentos e recursos que priorizam a elaboração de materiais, a definição de orientações curriculares para as escolas municipais e ações voltadas para a formação continuada de professores ao longo de toda a gestão, em 2011, após oito anos, nota-se que os índices de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática, embora melhores, continuam aquém do nível esperado em todos os ciclos de ensino das escolas municipais do município de São Paulo. Pode-se, dessa forma, formular a seguinte indagação: por que o cenário dos resultados do desempenho dos alunos é modificado de forma tão inexpressiva após todos esses investimentos?

Este trabalho refere-se a uma pesquisa concluída, cujos objetivos foram o de investigar como a SME-SP concebe e implementa as políticas públicas de formação continuada de professores ao longo da gestão de 2005 a 2012 e o de compreender a repercussão dessas ações na “voz” de professores que participam de encontros de formação oferecidos pela instância oficial. Neste trabalho, é focalizado o ensino de Matemática nos anos iniciais do ensino fundamental. Para tanto, buscou-se responder as seguintes perguntas: a) quais concepções de professor e de formação continuada de professores são expressas nos documentos publicados pela gestão de 2005 a 2012 da SME-SP que abordam, direta ou indiretamente, o professor e sua formação? b) Quais concepções de professor e de formação continuada de professores são expressas em encontros de formação continuada oferecidos pela SME-SP a professores do 4º ano do ensino fundamental de oito anos (equivalente ao 5º ano do ensino fundamental de nove anos)? c) De que maneira o professor expressa a relação entre as políticas públicas da SME-SP – documentos oficiais e formação continuada de professores – e o seu trabalho?

Por meio das respostas a essas perguntas, pretendeu-se contribuir para o aprofundamento da discussão já existente sobre formação continuada de professores dos anos iniciais do ensino fundamental, em Matemática.

---

<sup>1</sup> José Serra foi prefeito de São Paulo em 2005 e 2006. Renunciou ao cargo para se candidatar ao governo do estado de São Paulo nas eleições de outubro de 2006. Gilberto Kassab assumiu a prefeitura e se reelegera em 2008, governando a cidade até 2012.

## 2. Quadro teórico

Como referenciais teóricos desta pesquisa são utilizados a abordagem de Stephen Ball, sobre políticas públicas educacionais, e estudos propriamente relacionados à formação de professores e à formação continuada de professores, com destaque para o ensino de Matemática.

De modo geral, embora prevaleça nas instâncias governamentais a ordem burocrática de aplicabilidade entre políticas públicas e prática docente, optou-se pelas ideias de Ball (2001, 2006), que contraria essa perspectiva e apresenta ideias sobre a relação cíclica e permanente entre os diferentes contextos das políticas públicas e, conseqüentemente, entre as “vozes” que as produzem.

As políticas normalmente não nos dizem o que fazer, elas criam circunstâncias nas quais o espectro de opções disponíveis sobre o que fazer é reduzido ou modificado ou nas quais metas particulares ou efeitos são estabelecidos. Uma resposta ainda precisa ser construída no contexto, contraposta ou balanceada por outras expectativas. (BALL, 2006, p. 26)

Ball (2001) defende a integração entre as esferas global e local, isto é, entre o macrocontexto e o microcontexto, sem privilegiar um ou outro, e é a partir dessa perspectiva que ele desenvolve seu modelo de análise das políticas públicas educacionais, ou seja, o ciclo contínuo de políticas.

Analisar as políticas públicas por meio de uma abordagem conjunta do *global-local* requer o distanciamento da concepção de que, sejam elas voltadas para a produção de um currículo oficial ou para a definição de programas de formação continuada de professores, são lançadas nas escolas, pelas instâncias governamentais, “de cima para baixo”, cabendo a cada instituição a decisão sobre como recepcionar tais políticas: acatando e implementando o “pacote” de ações ou resistindo a ele. Segundo Lopes (2006), a proposta de Ball é exatamente a de romper com o par dicotômico acatar/resistir, lançando um olhar para outros sentidos que vão se constituindo ao longo do percurso pelo qual as políticas públicas transitam.

Na ideia inicial de ciclo de políticas, Ball (2001) já adota os termos “rede” e “arena” para analisar, de maneira relacional, as várias “vozes” que circulam nas políticas públicas educacionais, com o intuito de não tender ao que muitos estudos fazem, destacando ora o

## aspecto

macrocontextual ou global, ora o aspecto microcontextual ou local. O termo rede indica a interdependência e os cruzamentos entre os diferentes contextos e o termo arena corresponde a cada contexto, que conta com a presença, em geral conflitante, de textos e discursos variados. Para Ball (2001), considerando as ideias de rede e arena, há uma circulação permanente de sentidos nas políticas públicas, o que o leva a incluir o termo “contínuo” em sua abordagem. De ciclo de políticas públicas, sua abordagem passa então a ser denominada “ciclo contínuo de políticas públicas”. Nessa perspectiva, as políticas públicas são constantemente ressignificadas, de acordo com quem as lê, interpreta-as e as executa.

Para descrever o macrocontexto e o microcontexto, o autor define cinco contextos que podem ser entendidos como arenas políticas, a partir dos quais todo e qualquer processo de produção de políticas públicas educacionais deve ser analisado: (1) o contexto de influência, relacionado aos textos e discursos que interferem na produção das ideias iniciais de geração de uma política pública; (2) o contexto da definição de texto político, esfera na qual os documentos oficiais são produzidos; (3) o contexto da prática, onde são concretizadas as ações referentes às políticas públicas; (4) o contexto dos resultados e efeitos, referente à avaliação das políticas públicas depois de implementadas e (5) o contexto da estratégia política, no qual são pensadas novas estratégias (ou novas políticas públicas) a partir da avaliação realizada no contexto anterior.

Neste estudo são analisadas as diferentes “vozes” que habitam os contextos da definição de texto e da prática institucional, e nesse sentido o objetivo geral deste trabalho pode ser compreendido à luz da afirmação de Ball (2006, p. 27) de que “uma coisa é considerar os ‘efeitos’ das políticas sobre coletividades sociais abstratas, outra é conseguir capturar a interação complexa de identidades, interesses, coalizões e conflitos nos processos e atos das políticas”.

De acordo com Lopes (2005) e Dias (2009), o processo de recontextualização é fundamental para aproximar as análises entre macrocontexto e microcontexto, pois permite identificar as influências que os discursos de cada contexto sofrem. Por exemplo, a elaboração do texto das orientações curriculares da SME-SP conta com a participação de vários profissionais da própria secretaria e de consultores externos. Como cada um tem sua história de vida profissional e pessoal e vivencia uma experiência particular na produção do documento, são vários os pontos de vista sobre o texto e sua implantação na rede municipal de

ensino.

Assim, no contexto da produção de texto, pode-se afirmar que o documento já apresenta várias “vozes”, que resultam na expressão de um único texto, o texto escrito e oficial; na fala dos colaboradores externos ou dos funcionários da SME-SP, o documento já é outro (ou outros); e quando ele chega às escolas e, mais propriamente, à sala de aula, é mais uma vez transformado, isto é, recontextualizado.

Associadas à perspectiva do ciclo contínuo de políticas públicas, as discussões sobre (a) a história da carreira do professor, (b) as modalidades de formação continuada de professores já existentes em municípios e estados brasileiros, (c) o desenvolvimento profissional docente e (d) as razões que desestimulam o professor no exercício de sua profissão, compõem a construção das conclusões deste trabalho.

### **3. Desenvolvimento da pesquisa**

A pesquisa desenvolve-se de acordo com a abordagem qualitativa de análise, uma vez que envolve a interpretação de documentos e de depoimentos de profissionais da SME-SP.

A partir da perspectiva teórica e metodológica de Ball sobre políticas públicas educacionais, que sugere uma análise interdependente do macrocontexto e do microcontexto, procura-se extrair, como afirma Chizzotti (2003, p. 221), “os significados visíveis e latentes” das questões ligadas à formação continuada de professores, por meio da leitura e da interpretação de textos oficiais, da observação de encontros de formação continuada de professores promovidos pela SME-SP e da análise do depoimento de duas professoras acerca das políticas públicas implantadas na rede municipal de ensino e de suas práticas em sala de aula.

Inicialmente, são analisados nove documentos produzidos ao longo da gestão Serra-Kassab que tratam direta e indiretamente da formação continuada de professores, dentre eles, portarias normativas, publicações com orientações didáticas ao coordenador pedagógico e ao professor e as orientações curriculares, documento considerado o currículo oficial da rede municipal de ensino naquela gestão de governo. Para este momento do trabalho, é realizada uma entrevista com uma das assessoras da SME-SP, responsável pela formação continuada de professores, em Matemática, de toda a rede. Em um segundo momento, analisa-se elementos observados e documentados de uma prática composta por quatro encontros de formação continuada de professores, em Matemática, promovida por uma das Diretorias Regionais de

SME-SP em 2012 e oferecida a professores do 4º ano do ensino fundamental de oito anos. Nesta fase da pesquisa, a formadora que ministra os encontros também é entrevistada. E finalmente, são examinados os dados provenientes de entrevistas realizadas com duas professoras que participam dos encontros de formação continuada observados. Nas entrevistas, as professoras apresentam comentários sobre parte dos documentos analisados, a formação continuada da qual participaram e as demandas da prática docente.

#### 4. Análise dos resultados

O conjunto de documentos analisados explicita uma concepção de formação continuada de professores da SME-SP na gestão Serra-Kassab centrada em “eventos”, de acordo com o que os gestores decidem como sendo prioridade. Por exemplo, o Programa Ler e Escrever, grande marco da gestão, lançado em 2006, define várias ações e dentre elas a formação continuada de professores é apenas uma. O foco das políticas públicas não é, portanto, a formação continuada de professores, que é definida como uma ação condicionada a outros projetos principais.

Nos documentos oficiais, nos encontros de formação continuada e nas entrevistas – com a assessora da secretaria e com a formadora –, o professor é visto como um profissional de formação inicial deficitária, que necessita de orientações minuciosas sobre como ministrar suas aulas. Embora os documentos não abordem diretamente aspectos da formação inicial do professor dos anos iniciais, a análise documental é atravessada pela ideia de um profissional recém-formado que “pouco aprende” no curso de graduação e muito reproduz um ensino que recebeu em sua escolaridade. Sobretudo nos documentos de natureza instrucional, há, por exemplo, mensagens que indicam a existência de professores mal preparados, que deturpam ou não colocam em prática as novas teorias.

[...] muitas deformações na prática docente foram se consolidando por influência de visões deturpadas das próprias teorias educacionais. Uma ideia bastante comum é a de que, em uma perspectiva construtivista, o percurso de aprendizagem deve ser ditado unicamente por interesses dos alunos, sem definições prévias de objetivos e conteúdos. (SÃO PAULO; FUNDAÇÃO PADRE ANCHIETA, 2010, p. 10)

Ademais, o passo a passo do “como fazer” na sala de aula, presente em alguns textos, é tão minucioso que também não deixa de expressar uma maneira de conceber o papel do professor e da sua formação. O tom prescritivo das orientações revela falta de confiança no preparo do professor e desconsideração de seus anseios e autonomia. Isso está claramente expresso em um dos vários encaminhamentos de atividade, ao professor, do *Guia de planejamento e orientações didáticas para o professor do 4º ano do Ciclo I*, que tem esse sentido.

- Distribua a folha da atividade e diga para que façam a leitura do enunciado.
- Certifique-se de que todos entenderam a tarefa a ser realizada.
- Percorra a sala observando quais são as estratégias utilizadas pelas diferentes duplas e anote as que considerarem mais interessantes para serem socializadas.
- Quando você perceber que os alunos já ficaram tempo suficiente para tentarem resolver todas as atividades, faça a socialização na lousa. (SÃO PAULO, 2008, p. 237)

No discurso da formadora, a mesma ideia está presente, sobretudo quando ela faz referência a práticas docentes que julga inadequadas; é como se o professor nunca tivesse recebido orientações para agir distintamente, o que está diretamente relacionado à sua formação inicial.

Nota-se que nos encontros de formação continuada os professores são considerados receptores “ativos” do texto dos documentos; em momento algum, a prática da sala de aula, as dificuldades e os interesses que eles trazem para o curso são problematizados e, quando ocorre algo nesse sentido, refere-se às atividades de sala de aula propostas pelo formador nos encontros. Dessa forma, a concepção de formação continuada de professores presente tanto nos documentos como nas práticas formativas parte do meio externo, isto é, de contextos que não correspondem à prática da sala de aula. Ela é planejada e promovida a partir das orientações curriculares da SME-SP, dos resultados do desempenho dos alunos nas avaliações externas e até mesmo da necessidade de sanar problemas emergenciais na rede de ensino, como é o caso dos encontros analisados neste trabalho, organizados para atender uma demanda específica da secretaria que consistia no atendimento dos alunos do 4º ano do ensino fundamental de oito anos candidatos à reprovação.



Os documentos oficiais e as ações formativas da SME-SP são resultantes de uma mistura de lógicas recontextualizadas, nas quais as diferenças existentes entre os envolvidos (opostas ou não) são negociadas. Por exemplo, a lógica do discurso oficial da secretaria e a lógica interna de cada elaborador dos documentos sobre o que significa ensinar e aprender Matemática se mesclam e, para a definição dos textos oficiais, as diferenças entre essas lógicas precisam ser negociadas. Como afirma Lopes (2005), referindo-se à superação das concepções baseadas na divisão em oposições binárias – global-local, totalidade-singularidade, identidade-diferença, dentre outras – e à inevitável existência de ações híbridas, “não se trata de um processo de assimilação ou de simples adaptação, mas um ato em que ambivalências e antagonismos acompanham o processo de negociar a diferença com o outro” (LOPES, 2005, p. 59). A negociação também pode ser verificada nos encontros de formação continuada, onde a formadora e as professoras negociam seus saberes e não saberes frequentemente. As professoras reconhecem como promissoras as ideias da formadora, porém, ao mesmo tempo, apresentam a vivência da sala de aula como fator limitador da prática docente e, com isso, esperam da formação recebida orientações sobre como agir diante dos problemas enfrentados no dia a dia. Da mesma forma, ocorre com o texto dos documentos oficiais, lidos e praticados de maneira parcial pelos professores.

Na “voz” das professoras entrevistadas, evidencia-se o fato de que nem tudo que é proposto é possível de ser feito, uma vez que na sala de aula há fatores que impõem limitações, como as dificuldades de aprendizagem e a indisciplina dos alunos.

## 5. Considerações finais

Considerando os resultados da investigação, conclui-se que não há a devida clareza por parte de todos os envolvidos nas políticas públicas educacionais de formação continuada da SME-SP – do elaborador do currículo ao professor – sobre o objeto de negociação. O que está sendo negociado: a melhoria do ensino e da aprendizagem ou a elevação dos índices de desempenho dos alunos nas avaliações externas? Embora a secretaria conceba uma relação causal entre tais ações, ela não existe de fato, pois a lógica de instrumentalizar o professor para ensinar melhor de modo que o aluno realmente aprenda é diferente da lógica de lhe oferecer condições para que ele prepare seus alunos no enfrentamento das avaliações externas.

Além do mais, há uma inadequação na definição de políticas públicas que produzem orientações curriculares que não dialogam com a realidade do professor e do aluno. Esse tipo de ação cria um cenário de “faz de conta” (mesmo que inconsciente!) na SME-SP, onde professores parecem ensinar e alunos, orientados na maioria das vezes apenas a obterem um bom desempenho nas provas institucionais, parecem aprender.

Políticas públicas que se baseiam nos resultados de avaliações externas, elaboradas a partir de objetivos ou expectativas de aprendizagem distantes da realidade não se efetivam a contento, pois transitam em um ciclo de poucas possibilidades de mudança, devido à distância entre o que se espera do aluno e o que de fato ocorre, na prática, no processo de ensino e aprendizagem. No caso da gestão de 2005 a 2012 da SME-SP, as primeiras ações têm por base o desempenho dos alunos das escolas da Rede Municipal de Ensino de São Paulo nas avaliações externas dos anos anteriores. Resultados aquém do esperado geram políticas públicas que continuam distantes da realidade da rede, modificando quase nada o que já existe.

O fato de as políticas públicas fazerem parte de um inevitável ciclo contínuo (Ball, 2001) não se constitui um conflito. As ideias circulam e em cada contexto elas se transformam; esse movimento é previsto e sempre presente. O que corresponde a um problema é o fato da dimensão global ainda prevalecer sobre a dimensão local, ou seja, das ações de formação continuada de professores ainda acompanharem o movimento “do externo para o interno” (pelo processo “de cima para baixo”, de modo verticalizado) e conseqüentemente a realidade daquilo que efetivamente ocorre na sala de aula, e que concerne especialmente à prática, à experiência e ao que pensa o professor, não ser devidamente considerada. Dessa forma, o ciclo contínuo das políticas públicas torna-se um círculo vicioso, sem que novos elementos provenientes da vida da sala de aula possam renová-lo. Isso explica o motivo de, em oito anos de gestão, propostas da SME-SP terem provocado mudanças inexpressivas na prática docente.

O que é necessário para que políticas públicas educacionais de um município com a dimensão de São Paulo possam realmente se efetivar? Primeiramente, as secretarias de Educação devem assumir a formação continuada de professores como uma política pública central e não apenas como ações episódicas vinculadas a outros projetos que, de uma forma

ou de outra,

procuram atingir o docente e sua prática. Além disso, essa política pública central precisaria estabelecer articulações com as questões que inquietam e mobilizam o interesse do professor, relativas à sua atuação. Elaborar materiais instrucionais não é uma política pública central de formação continuada de professores, sobretudo quando os principais atores não estão envolvidos nesse processo (o “envolvimento” passa a ser tão somente a execução de algo pensado por outrem), assim como criar mecanismos de avaliação dos alunos em larga escala muito pouco contribui para o aperfeiçoamento da prática docente. Tomar a formação continuada como política pública central significa, antes de tudo, contar com a participação do professor, cuja “voz” carrega as recontextualizações constituídas ao longo de sua de formação e desenvolvimento profissional e expressa seus reais interesses.

## 6. Referências

BALL, S. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem fronteiras**, Porto Alegre, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/ball.pdf>>. Acesso em: 28 out. 2014.

\_\_\_\_\_. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. **Currículo sem fronteiras**, Porto Alegre, v. 6, n. 2, p. 10-32, jul./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/ball.pdf>>. Acesso em: 28 out. de 2014.

CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 16, n. 2, p. 221-236, 2003. Disponível em: <[http://www.unisc.br/portal/upload/com\\_arquivo/1350495029.pdf](http://www.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/1350495029.pdf)>. Acesso em: 19 jan. 2015.

DIAS, R. E. **Ciclo de políticas curriculares na formação de professores no Brasil (1996 – 2006)**. 2009. 248 f. Tese (Doutorado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <[http://www.curriculo-uerj.pro.br/imagens/pdfTeses/CICLO\\_DE\\_P\\_71.pdf](http://www.curriculo-uerj.pro.br/imagens/pdfTeses/CICLO_DE_P_71.pdf)>. Acesso em: 29 out. 2014.

LOPES, A. C. Discursos nas políticas de currículo. **Currículo sem Fronteiras**, Porto Alegre, v. 6, n. 2, p. 33-52, jul./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/lopes.pdf>>. Acesso em: 27 out. 2014.

\_\_\_\_\_. Política de currículo: recontextualização e hibridismo. **Currículo sem Fronteiras**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 50-64, jul./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol5iss2articles/lopes.pdf>>. Acesso em: 29 out. 2014.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Guia de planejamento e orientações didáticas para o professor do 4º ano do Ciclo I.** São Paulo: SME/DOT, 2008. 360 p. Disponível em:

<[http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/BibliPed/Documentos/publicacoes/Guias/Guia\\_Planejamento\\_OrientacoesDidaticas\\_Professor\\_4Ano\\_CicloI\\_completo.pdf](http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/BibliPed/Documentos/publicacoes/Guias/Guia_Planejamento_OrientacoesDidaticas_Professor_4Ano_CicloI_completo.pdf)>. Acesso em: 22 jan. 2015.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação; FUNDAÇÃO PADRE ANCHIETA. **Cadernos de apoio e aprendizagem:** Matemática. Programa de orientações curriculares. Livro do professor. 5º ano/4º ano do ensino fundamental de oito anos. São Paulo: Fundação Padre Anchieta, 2010. Disponível em:

<[http://www.portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/BibliPed/Documentos/publicacoes/Cad\\_Apoio/Mt/Mt5/Mat\\_Cont\\_Prof\\_5.pdf](http://www.portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/BibliPed/Documentos/publicacoes/Cad_Apoio/Mt/Mt5/Mat_Cont_Prof_5.pdf)>. Acesso em: 22 jan. 2015.