UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

BÁRBARA BARBOSA BORN

Prova São Paulo e currículo:
imbricações e tensões da avaliação
externa na Rede Municipal de Ensino de
São Paulo
Dissertação

SÃO PAULO
AGOSTO DE 2015

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

BÁRBARA BARBOSA BORN

Prova São Paulo e currículo:
imbricações e tensões da avaliação
externa na Rede Municipal de Ensino de
São Paulo
Dissertação

Dissertação em nível de Mestrado
do Programa de Pós-Graduação em
Educação da Faculdade de
Educação da Universidade de São
Paulo.

Área de Concentração: Estado,
Sociedade e Educação.

Orientador: Prof. Dr. Ocimar
Munhoz Alavarse

SÃO PAULO
AGOSTO DE 2015

FICHA CATALOGRÁFICA

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

-
37.06
B736p | <p>Born, Bárbara Barbosa</p> <p>Prova São Paulo e currículo: imbricações e tensões da avaliação externa na Rede Municipal de Ensino de São Paulo / Bárbara Barbosa Born; orientação Ocimar Munhoz Alavarse. São Paulo: s.n., 2015.
289 p.; anexos (REV.)</p> <p>Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Estado, Sociedade e Educação) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.</p> <p>1. Avaliação da educação 2. Avaliação externa 3. Prova São Paulo 4. Currículo 5. Rede Municipal de Ensino (São Paulo) 6. Política educacional I. Alavarse, Ocimar Munhoz, orient.</p> |
|----------------|---|
-

FICHA DE AVALIAÇÃO DA BANCA

Nome: BORN, Bárbara Barbosa.

Título: Prova São Paulo e currículo: imbricações e tensões da avaliação externa na Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Educação.

APROVADO EM: _____

BANCA EXAMINADORA

PROF. DR. _____ INSTITUIÇÃO: _____
JULGAMENTO: _____ ASSINATURA: _____

PROF. DR. _____ INSTITUIÇÃO: _____
JULGAMENTO: _____ ASSINATURA: _____

PROF. DR. _____ INSTITUIÇÃO: _____
JULGAMENTO: _____ ASSINATURA: _____

*“[...] Aonde ir quando se parte de lugar nenhum? Vou penar para lhes explicar o que ainda me é impossível provar, embora sinta em mim: que estar no mundo confere o direito de viver. Que exercer esse direito significa um pouco mais que adiar como se pode a morte – que, mesmo assim, levará a melhor. **Que é preciso procurar aqueles que não nos procuram, caminhar para os outros.** Certamente haverá alguém, mesmo aqui. Nem todas as portas estão fechadas. Nem todos os olhares fitam as trevas. Nem todas as bocas chamam o fim do mundo. Nem todos os corações estão irremediavelmente congelados. Ainda há um batimento, alguma coisa que se levanta contra as aparências, que quer ver uma outra verdade por cima dos ombros destas. Sobre a nossa terra queimada, alguma coisa ainda cresce. Não cessei de vê-la, desde que você me expulsou. Encontrei Kwin, Ayanê, Wengisanê, a Sra. Mulonga. Aprendi até mesmo com Kwedi. **Elas não podiam tudo, mas podiam muito. Eram a luz fraca, mas inegável, que brilha na outra face do escuro**”.*

Leonora Miano

AGRADECIMENTOS

Essa dissertação, fruto de quatro anos de pesquisa, só foi possível porque muitas mãos estiveram envolvidas em sua elaboração. Assim, todos os agradecimentos serão poucos frente a todas as ajudas que recebi, de diferentes ordens e com diferentes impactos no meu processo de formação enquanto pesquisadora.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Ocimar Munhoz Alavarse, agradeço por ter me recebido de braços abertos quando, literalmente, bati em sua porta querendo “fazer pesquisa sobre avaliação”, sem ter a menor ideia do que isso significaria. De forma sempre generosa, me introduziu no mundo da avaliação, partilhando seu gigantesco acúmulo e me permitindo aprender sempre mais do que o perguntado. Acreditando que pesquisa não se faz individualmente, engendrou inúmeros esforços para que o Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação Educacional (Gepave) pudesse construir conhecimentos coletivamente, movimento que me beneficiou de formas diversas. Por tudo isso, pela atenção permanente, carinho e dedicação, pela parceria estabelecida na construção de nossa pesquisa, o meu muito obrigada.

Essa Dissertação ganhou existência porque pude pesquisar em parceria com Raíssa de Oliveira Chappaz. Juntas, enfrentamos todas as benesses e dificuldades de encetar conjuntamente um projeto de investigação, aceitando o desafio proposto por nosso orientador de produção coletiva de conhecimento. Sou grata por todas as manhãs, tardes, noites e até mesmo finais de semana que trabalhamos, pelas crises que enfrentamos, pelas risadas e pelos choros, por tudo que pude aprender com ela. Mais do que uma parceira de trabalho, ganhei uma amiga para a vida, e isso não tem preço.

À minha banca, formada pela Profa. Dra. Cláudia Galian e pelo Prof. Dr. Paulo Arcas, agradeço pela leitura cuidadosa e indicações precisas durante o processo de qualificação, que ajudaram de forma inenarrável para a elaboração final desse texto. Também agradeço aos suplentes, Prof. Dr. Romualdo Portela Oliveira, Profa. Dra. Cristiane Machado e Profa. Dra. Paula Louzano, pela disponibilidade em participar da banca.

Não posso deixar de mencionar as contribuições na forma de generosa partilha de conhecimento que tive durante o curso de Mestrado, dada pelos Professores Drs. Carlota Boto, Romualdo Portela de Oliveira, Elba Barretto, Cláudia Galian e Adriana Bauer. Suas aulas foram fundamentais para minha formação enquanto pesquisadora no campo educacional.

Aos amigos do Gepave, em particular Pâmela, Cláudia, Cristiane, Luiz, Karine, Bruna, Wolney, agradeço pela sempre valorosa troca nas sextas-feiras à noite e pelas contribuições que trouxeram no processo de elaboração do projeto de pesquisa.

Aos meus pais, Elisabeth Barbosa e Geraldo Born, agradeço por terem sido os maiores impulsionadores dos meus sonhos, por acreditarem e estimularem cada passo que decidi dar em minha, por me incentivarem a seguir carreira na educação e expressarem um orgulho indescritível por tudo que eu fazia. Sou incapaz de descrever o quanto o apoio e amor de vocês foi importante para que eu sobrevivesse às dificuldades nesse processo e tivesse forças para seguir em frente.

Aos meus irmãos, Joana Larissa e Bruno Rafael, agradeço pela amizade, pelo amor, pela compreensão e paciência por minhas ausências, por todo apoio que me deram ao longo desse processo. À Joana, em particular, agrago a paciência e disposição em ter lido meu texto com carinho e atenção.

Minha caminhada para chegar até aqui foi marcada também pela contribuição de inúmeros amigos, motivo pelo qual me sinto uma pessoa profundamente abençoada pela

vida. Ainda que incorrendo no risco de esquecer de alguns, não posso deixar de agradecer em particular o que alguns significaram em minha vida e nesse processo.

Ao longo da vida, ganhei três irmãs que sempre estiveram comigo, me ajudando e apoiando, me dando uma força impossível de explicar. Tatiana Venancio, que desde sempre (e isso é muito tempo), esteve ao meu lado, compreendendo minhas ausências, lendo meu texto, me apoiando, dividindo angústias e me fazendo sorrir. Talita Oliveira, com quem aprendi que era possível produzir conhecimento coletivamente, amiga sempre presente, que marcou e continuará marcando minha vida pessoal e acadêmica. Vivian Lopes, companheira de vida e de luta na educação, por todas as alegrias e angústias, e todos os desejos compartilhados. Às três, o meu muito obrigada pelo que vivemos e pelo que ainda vamos viver.

Às filhas da PUC e amidas de vida, de almoços maravilhosos que aliviavam a cansaça da jornada, das conversas que me enchiam de energia para continuar, obrigada por permanecerem na minha vida. Monique, Ana Elisa, Juliana, Marjah e Vanessa, a amizade que desenvolvemos é preciosa e profunda.

Aos meus amigos conquistados nos anos de trabalho na EMEF Almirante Ary Parreiras, em especial Thioni, Armanda, Eymard, Regina, Sarah, Paula, Adriana, Sandra, o meu muito obrigada pelo estímulo, e por continuarem lutando por nossas meninas e por nossos meninos.

Agradeço também aos meus alunos da EMEF Amiranle Ary Parreiras. Sem eles, eu jamais teria aprendido a ser professora. Por eles, decidi lutar na construção de uma educação pública de qualidade. Ter chegado até aqui só possível porque eles estiveram em meu horizonte.

Também não posso deixar de agradecer às minhas parceiras de trabalho na DRE Santo Amaro. Em um ano e meio podendo fazer parte dessa equipe, aprendi muito e ganhei amigas para vida. Marisa e Rosania, parceiras incríveis, com quem aprendia a cada formação elaborada, obrigada pelo crescimento que me proporcionaram, e pela amizade. Cícera, minha “chefa”, que me permitiu fazer parte dessa equipe, me estimulando e confiando nos passos que eu dava, sempre de maneira amorosa e respeitosa. À Juliana e Olívia, que me fortalecem na luta contra as muitas injustiças nesse mundo e servem de exemplo para que eu nunca esmoreça. À Vivi, pelas parcerias, risadas, amizade e estímulo. À Fernanda, por me ensinar o valor da infância e abrir um novo mundo em minha vida. À Cida, Denise e Tanija, parceiras de equipe que sempre estimularam minha caminhada.

Por fim, agradeço a Leonardo Rosa, que há 14 anos tem estado ao meu lado e junto comigo, construindo um caminho de formação pessoal e intelectual. Mais do que marido e mulher, somos companheiros na vida, parceiros na colheita dos espinhos e dos frutos que os caminhos que decidimos percorrer nos oferecem. Passamos mais da metade de nossas vidas um ao lado do outro e, tal como os resultados dessa pesquisa, se nos investigássemos, encontraríamos interfaces e imbricações de um em outro. Com todo amor que há nesse mundo, obrigada por aquilo que vivemos até aqui, e pelas novas estradas que vamos percorrer.

BORN, Bárbara Barbosa. **Prova São Paulo e currículo:** imbricações e tensões da avaliação externa na Rede Municipal de Ensino de São Paulo. 280 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo. 2015.

RESUMO

A literatura educacional aponta a intensificação do uso de avaliações externas nos últimos 25 anos no Brasil, tanto em iniciativas do governo federal quanto por redes estaduais e municipais, o que leva ao questionamento quanto às influências que elas possam ter sobre o currículo, particularmente no sentido do seu estreitamento. Em diálogo com esses questionamentos, a pesquisa que originou esta Dissertação buscou responder pergunta: *Quais foram as interfaces, imbricações e tensões entre as políticas de avaliação e de currículo na Rede Municipal de Ensino de São Paulo (RME-SP) entre 2005 e 2012?* Para tanto, do ponto de vista teórico, revisou a literatura que trata do tema e do ponto de vista da política educacional, investigou o caso da RME-SP. Essa rede foi escolhida em função de suas grandes dimensões – é a maior rede municipal do país – e por, no período, apresentar uma política própria de avaliação, que teve como principal instrumento a Prova São Paulo, aliada a uma política de reorganização curricular. Para responder à pergunta, adotou-se como metodologia a análise de conteúdo, por meio da investigação da documentação oficial produzida pela Secretaria Municipal de Educação. Os resultados das análises não indicaram o estreitamento do currículo em função da Prova São Paulo, do ponto de vista da elaboração oficial. Por outro lado, evidenciou-se significativa interface entre as avaliações externas de um modo geral e o currículo, na medida em que ele foi orientado para a promoção das competências leitora, escritora e de resolução de problemas em função de desempenhos considerados insuficientes quanto a esses aspectos em testes padronizados.

Palavras-Chave: Avaliação da Educação; Avaliação Externa; Prova São Paulo; Currículo; Rede Municipal de Ensino de São Paulo; Políticas Educacionais.

BORN, Bárbara Barbosa. **Prova São Paulo e Currículo:** imbricações e tensões da avaliação externa na Rede Municipal de Ensino de São Paulo. 280 p. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015

ABSTRACT

The literature of education indicates that, in the last 25 years, the use of external evaluations has grown up in all Brazilian government levels: federal, state and municipal. This increase drove the literature to explore the relationship between evaluations and curriculums, particularly if the evaluations have narrowed the curriculums. Aligned with these relations, the research that originated this Dissertation aimed to answer the question: *What were the interfaces, overlaps and tensions between assessment policies and curriculum in the Department of Education of the city of Sao Paulo (RME-SP) between 2005 and 2012?* In order to do that, the thesis reviewed the theory related to the evaluation and curriculum literature. In addition, from the educational policy perspective, it investigated the case of the RME-SP. This Department of Education was chosen since it is the biggest municipality department and because it implemented own external evaluations, for instance, the so-called Prova Sao Paulo (Sao Paulo Test), at the same time it changed the curriculum policy. The official documents were investigated to answer the research question, and the content analysis was used as the approach to do this. The results of the analysis did not indicate the Prova Sao Paulo, according to the official documents, narrowed the curriculum. On the other hand, it found a significant relation between curriculum and the evaluation. Since the curriculum emphasize reading, writing and solve problems skills to dealing with the poor performance of students showed by evaluations.

Keywords: Evaluation in Education, External Evaluation, Prova Sao Paulo, Curriculum, Department of Education of the city of São Paulo, Education Policies

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1	Concepção de qualidade e políticas educacionais	13
Figura 2	“Quem Somos” – Organograma da SME-SP	29
Figura 3	Esquema da elaboração do <i>corpus</i>	35
Figura 4	Procedimentos de avaliação	57
Figura 5	Nova estrutura do Saeb	61
Figura 6	Estrutura do currículo: elementos determinantes	70
Figura 7	Paradoxo – boas condições, maus resultados	112
Figura 8	Avaliação Saeb no ensino público e privado em São Paulo	120
Figura 9	Causas dos maus resultados	212
Figura 10	O conceito de competências e seu significado compartilhado com outros conceitos em uso	138
Figura 11	Sugestões para a organização da rotina semanal	151
Figura 12	Sugestões para a organização da rotina semanal – Língua Portuguesa	152
Figura 13	Nível de alfabetismo funcional por ano de estudo	156
Figura 14	Sugestões para a organização da rotina semanal para o 2º ano	230
Figura 15	Situações que a rotina deve contemplar	231
Figura 16	Planejamento em Língua Portuguesa para o 2º ano do ciclo II	231
Figura 17	Aspectos avaliados em Língua Portuguesa	232
Figura 18	Possíveis descritores da Prova Brasil para os domínios de leitura	232
Figura 19	Prova Brasil	233
Figura 20	Escala de nota em Língua Portuguesa	233
Figura 21	Distribuição dos gêneros e das esferas de circulação para os 5 anos do ciclo I em Língua Portuguesa	234
Figura 22	Distribuição dos gêneros e das esferas de circulação para o ciclo II em Língua Portuguesa	234
Figura 23	Gêneros selecionados em cada ano do ciclo I em sequências didáticas ou projetos	235

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1	Classificação inicial do <i>corpus tópico</i>	37
Quadro 2	Comparação entre as gestões – 1989-2012	115
Quadro 3	Semelhanças e diferenças entre a Prova da Cidade e Prova São Paulo	126
Quadro 4	Grupos de Competências Cognitivas	140
Quadro 5	Matriz de Referência para a avaliação de Língua Portuguesa para o 4º ano do ciclo I do ensino fundamental	222
Quadro 6	Matriz de referência para a avaliação de Língua Portuguesa para o 4º ano do ciclo II do ensino fundamental	225
Quadro 7	Síntese da legislação da Prova São Paulo	229
Quadro 8	Comparativo do Programa Ler e Escrever	237
Quadro 9	Orientações Curriculares: expectativas de aprendizagem para o 5º e 9º anos em Língua Portuguesa	246
Quadro 10	Expectativas nos Cadernos de Apoio e Aprendizagem	270

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1	Histórico da Prova São Paulo: caráter, componentes curriculares e anos avaliados	134
Tabela 2	Quantitativo previsto de turmas por ano/série avaliados na Prova São Paulo de 2007 a 2012	135
Tabela 3	Quantitativo previsto de alunos por ano/série avaliados na Prova São Paulo de 2007 a 2012	135

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANA	Avaliação Nacional de Alfabetização
Aneb	Avaliação Nacional da Educação Básica
Anresc	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
ATP	Assessoria Técnica de Planejamento
BIB	Blocos Incompletos Balanceados
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
CBPE	Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais
CEI	Centro de Educação Infantil
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CESPE/UnB	Centro de Seleção e de Promoção de Eventos
CEU	Centro Educacional Unificado
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
CRECE	Conselho Regionais de Conselhos de Escola
CRO	Campo Recontextualizador Oficial
CRP	Campos Recontextualizadores Pedagógicos
Consuplan	Consultoria e Planejamento em Administração Pública Ltda.
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DEM	Democratas (partido político)
DOT	Diretoria de Orientação Técnica
DOT-P	Diretoria de Orientação Técnico-Pedagógica
DRE	Diretoria Regional de Educação
DREM	Delegacia Regional do Ensino Municipal
ECA	Estatuto da Criança e Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
Edurural	Programa de Expansão e Melhoria do Ensino no Meio Rural do Nordeste Brasileiro
Emebis	Escola Municipal de Educação Bilíngue para Surdos
Emei	Escola Municipal de Educação Infantil
Emef	Escola Municipal de Ensino Fundamental
Emefm	Escola Municipal de Ensino Fundamental e Médio
Feusp	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

FCC	Fundação Carlos Chagas
FMI	Fundo Monetário Internacional
Fundeb	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica
Fundef	Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental
GAAE	Grupo de Acompanhamento da Ação Educativa
Gepave	Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação Educacional
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação
Inaf	Indicador de Analfabetismo Funcional
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
JEI	Jornada Especial Integral
Jeif	Jornada Especial Integral de Formação
Libras	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
MTD	Memória Técnica Documental
MOVA	Movimento de Alfabetização e pós-alfabetização de Jovens e Adultos da cidade de São Paulo
NAE	Núcleo de Avaliação Educacional
NAEs	Núcleos de Ação Educativa
NEC-UFRJ	Núcleo de Estudos de Currículo da Universidade Federal do Rio de Janeiro
NEE	Necessidade Educacionais Especiais
NS	Não Satisfatório
NSE	Nova Sociologia da Educação
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMC	Organização Mundial do Comércio
ONU	Organização das Nações Unidas
PABAEE	Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Prêmio de Desempenho Educacional
PEA	Projeto Estratégico de Ação
PFL	Partido da Frente Liberal
PIC	Programa Intensivo no Ciclo I
Pisa	Programme for International Student Assessment (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes)
PME	Plano Municipal de Educação da Cidade de São Paulo

PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PP	Partido Progressista
PPB	Partido Progressista Brasileiro
PSD	Partido Social Democrático
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PSP	Prova São Paulo
PT	Partido dos Trabalhadores
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RARL	Plano Anual pelo Referencial Analítico da Realidade Local
RME-SP	Rede Municipal de Ensino de São Paulo
SAAI	Sala de Apoio e Acompanhamento à Inclusão
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
Saep	Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público de 1º grau
SAP	Salas de Apoio Pedagógico
Saresp	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
Sinpeem	Sindicato dos Profissionais em Educação no Ensino Municipal de São Paulo
SME-SP	Secretaria Municipal de Educação de São Paulo
TCT	Teoria Clássica de Testes
TOF	Toda Força ao 1º Ano
TRI	Teoria de Resposta ao Item
U.E.	Unidade Escolar
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
Unicamp	Universidade Estadual de Campinas
Usaid	United States Agency for International Development (Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional)
USP	Universidade de São Paulo

Sumário

APRESENTAÇÃO.....	1
INTRODUÇÃO.....	4
CONTEXTO DE EMERGÊNCIA DAS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO E CURRÍCULO	4
Políticas educacionais nas últimas décadas	6
Políticas educacionais, políticas de avaliação e políticas de currículo.....	14
CAPÍTULO I – O PROBLEMA DE PESQUISA E SUA REFERENCIAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA	21
1.1.– Caminhos da pesquisa: definindo seu contexto e seu objeto.....	22
1.1.1 - Justificativa	26
1.1.2 – Objetivos.....	29
1.1.3 – Hipóteses investigativas	29
1.2 – Aspectos teóricos.....	31
1.3 – Aspectos metodológicos	34
1.3.1 – A organização dos documentos pesquisados – construindo o corpus	36
1.3.2 – A análise dos documentos	46
CAPÍTULO 2 – MARCOS CONCEITUAIS EM TORNO DA AVALIAÇÃO	49
2. 1. Marcos em torno das avaliações externas	49
2.1.1. Reflexões teóricas.....	49
2.1.2. Histórico das avaliações externas no Brasil	59
2.1.3 – Implicações das avaliações externas.....	65
CAPÍTULO III – MARCOS CONCEITUAIS EM TORNO DO CURRÍCULO	69
3.1 – Conceituando o Currículo.....	69
3.2 – Currículo no Brasil: construção teórica e política	82
CAPÍTULO IV – HISTÓRICO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO PAULO	97
4.1 – A Gestão Luiza Erundina (1989 – 1992).....	98
4.2 – As gestões de Paulo Maluf e Celso Pitta (1993 – 2000)	103
4.3 – A gestão Marta Suplicy (2001 – 2004).....	109
4.4 – Gestões José Serra e Gilberto Kassab (2005 – 2012).....	114
4.5 – Síntese das gestões	118
CAPÍTULO V – AS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO E CURRÍCULO NA RME-SP ENTRE 2005 E 2012.....	125
5.1 – A política de avaliação da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo: Prova São Paulo e seus desdobramentos	127
5.1.1 – Características gerais da Prova São Paulo.....	133
5.1.2 – As Matrizes de Avaliação.....	141
5.2 - A produção curricular da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo	148

5.2.1 - Reforma curricular e avaliação: elementos da reforma.....	149
5.2.1.1 - O Programa Ler e Escrever	151
5.2.1.2 - Orientações Curriculares	162
5.2.1.3 - Cadernos de Apoio e Aprendizagem.....	165
CONSIDERAÇÕES FINAIS	169
REFERÊNCIAS	177
ANEXO 1 - Lista de documentos levantados na Memória Técnica Documental	195
ANEXO 2 – INFORMAÇÕES SOBRE A PSP	230
ANEXO 3 – ELEMENTOS DO CURRÍCULO	238
Comparativo Curricular	244

APRESENTAÇÃO

*“Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; de um outro galo
que apanhe o grito de um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos”.*

João Cabral de Melo Neto

A pesquisa que originou esta Dissertação é fruto da investigação das relações entre avaliação externa e currículo, particularmente no âmbito da produção curricular oficial. Ela emerge em um quadro de acentuada expansão das avaliações externas no Brasil, que vêm ocorrendo em inúmeras instâncias dos sistemas educacionais, promovidas tanto pelo governo federal quanto por governos estaduais e municipais.

Essa centralidade das avaliações externas, entre outras tensões, tem resultado muitos questionamentos quanto ao potencial estreitamento do currículo que elas poderiam produzir, tanto no âmbito da formulação curricular quanto no chamado “currículo em ação”, ou seja, aquele que se efetiva em sala de aula. Nesse sentido, considerou-se importante direcionar um olhar mais acurado para a formulação de políticas curriculares, haja vista elas serem potencialmente capazes de influir no trabalho docente.

Para proceder à pesquisa que procurasse compreender tal contexto, escolheu-se como locus investigativo a Rede Municipal de Ensino de São Paulo (RME-SP). Maior rede municipal de ensino do país, ela criou, em outubro de 2005, um sistema próprio de avaliação, que tinha como principal instrumento a Prova São Paulo (PSP), uma avaliação de desempenho discente que começou a ser aplicada no ano de 2007 para estudantes da 3ª à 8ª séries do ensino fundamental, existindo até 2012. Em paralelo, foi produzida uma série de orientações curriculares e materiais didáticos que passaram a compor sua estrutura curricular.

Nesse sentido, a formulação oficial do sistema de avaliação e da produção curricular, notadamente entre os anos de 2005 e 2012, foram selecionadas como objetos da pesquisa, buscando identificar nesta última as marcas de sua elaboração, investigando se houve – ou não – algum tipo de condicionamento pautado pela PSP. Tal investigação

foi orientada pela seguinte pergunta: *Quais foram as interfaces, imbricações e tensões entre as políticas de avaliação e de currículo na Rede Municipal de Ensino de São Paulo (RME-SP) entre 2005 e 2012?*

A pesquisa se desenvolveu, metodologicamente, pautada na análise documental. Partindo do pressuposto que a produção oficial tanto avaliativa quanto curricular da RME-SP guarda marcas das intencionalidades e objetivos das políticas, buscou-se apreender um movimento cuja complexidade compreende uma relação entre avaliação externa e currículo com possíveis interações recíprocas.

Esta Dissertação é um desdobramento do esforço coletivo engendrado no escopo das iniciativas do Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação Educacional (Gepave) da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Feusp), sob a coordenação do Prof. Dr. Ocimar Munhoz Alavarse, e desenvolvido em parceria com a pesquisadora Raíssa de Oliveira Chappaz. O principal objetivo do Gepave é congregar pesquisadores e pesquisadoras dispostos a pensarem suas atividades de pesquisa de maneira articulada para que, em conjunto desenvolvam projetos de pesquisa – envolvidos aí mestrados e doutorados – que possuam maior abrangência e permitam maior avanço nos conhecimentos. Assim, o que se apresenta neste texto são os esforços empreendidos na busca de compreender a estrutura das políticas avaliativas e curriculares da RME-SP, visando colaborar com o debate acerca das avaliações externas e com o escopo de trabalho enfrentado pelo Gepave.

A Dissertação está dividida em duas partes: a primeira, de cunho mais teórico, evidencia a revisão da literatura e os aspectos metodológicos que propiciaram a interpretação da realidade analisada; a segunda congrega os resultados da investigação documental desenvolvida.

Na **Introdução** é apresentado o contexto de desenvolvimento das políticas de avaliação nas últimas décadas no Brasil. Embora se trate de assunto já explorado em outras produções teóricas do campo, considera-se importante situar o lugar social das avaliações nas políticas públicas encetadas pelo Estado a partir da década de 1980, bem como situar conceitualmente avaliação e currículo enquanto políticas públicas.

Na **Parte I**, dividida em três capítulos, o objetivo é apresentar o escopo teórico-metodológico que sustenta a pesquisa, abordando tanto questões referentes ao processo de investigação quanto às bases teóricas de avaliação e currículo.

Assim, no **Capítulo I** o problema de pesquisa é desenvolvido em articulação com os aspectos teórico-metodológicos que pautaram as análises realizadas. São apresentados

os elementos que guiaram a análise documental, como a análise de conteúdo, e também o processo de elaboração do corpus de pesquisa.

No **Capítulo II** são apresentados os marcos conceituais e históricos em torno da avaliação externa, à luz da revisão bibliográfica, buscando delimitar conceitos que constituam a base teórica para analisar as avaliações da RME-SP.

No **Capítulo III** são efetuadas considerações sobre o currículo, considerado, assim como a avaliação, fundamental para nortear qualquer análise sobre essas políticas, além de situá-las dentro do contexto nacional.

Na **Parte II**, dividida em dois capítulos, são apresentados os resultados da pesquisa, fruto da investigação documental que se desenvolveu no âmbito na RME-SP.

O **Capítulo IV** é constituído por um histórico das políticas educacionais de currículo e avaliação na RME-SP, tendo como recorte temporal o período de desenvolvimento e consolidação das avaliações externas no Brasil. Assim, serão abarcados os governos compreendidos entre os anos de 1989 e 2012.

O **Capítulo V** apresenta o percurso das políticas avaliativas e curriculares da RME-SP entre os anos 2005 e 2012, buscando evidenciar os elementos constitutivos do currículo e o papel da PSP no mesmo.

Por fim, são apresentadas as **Considerações Finais** da pesquisa, evidenciando os principais achados e sintetizando o processo investigativo.

Esta Dissertação conta ainda com um Anexo, no qual estão presentes um quadro com todos os documentos levantados para a pesquisa, quadros que sistematizam as habilidades e competências da Prova São Paulo em Língua Portuguesa e a relação das legislações envolvendo essa avaliação, quadros retirados da produção curricular da SME que exemplificam a constituição desse currículo e um quadro onde são apontadas as expectativas de aprendizagem para Língua Portuguesa nos três pilares dessa política da Rede: Programa Ler e Escrever, Orientações Curriculares e Cadernos de Apoio e Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

CONTEXTO DE EMERGÊNCIA DAS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO E CURRÍCULO

As políticas educacionais brasileiras têm assistido, há pelo menos duas décadas e meia, a uma intensificação do protagonismo das avaliações externas que são centradas, via de regra, na utilização de provas padronizadas de desempenho discente. Como desdobramento, observa-se que a temática tem aparecido com frequência nas discussões acadêmicas, que intensificaram o debate acerca desses instrumentos e de suas consequências.

Tendo como marco a criação do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau (Saep), em 1988, tal modalidade avaliativa ganhou corpo e visibilidade ao longo dos anos 1990, e desde então diferentes níveis e modalidades do ensino, da Educação Básica à Pós-Graduação, vêm sendo objetos de avaliação sistemática por parte dos órgãos governamentais.

A utilização das avaliações externas de forma crescente na gestão pública das políticas educacionais está relacionada, de acordo com relatório da Fundação Carlos Chagas e Itaú Social (2012, p. 03) com “uma agenda e tendências internacionais já consolidadas que enxergam nesse tipo de ação uma forma de se aferir a qualidade e a efetividade das redes de ensino”. O estabelecimento da relação entre elas e uma determinada noção de qualidade também corrobora o movimento de expansão de sua utilização.

Tendo se constituído inicialmente por iniciativas promovidas pelo Governo Federal, como o Saep e, posteriormente, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), ao longo da década de 1990, inúmeras redes estaduais adotaram sistemas próprios de avaliação (SOUSA; OLIVEIRA, 2010), havendo mais recentemente uma tendência de utilização desses mecanismos por parte de redes municipais (BAUER; TAVARES, 2013). Para Freitas (2007), essa disseminação de práticas avaliativas se insere nas dimensões pedagógica e educativa das avaliações externas, na medida em que elas difundem valores e crenças que induzem a comportamentos avaliativos.

Uma das consequências observáveis desse movimento, de acordo com Bauer e Tavares (2013, p. 15) é que os mecanismos de gestão educacional adotados nas redes

passam a operar em uma lógica de monitoramento dos resultados educacionais, decorrendo o entendimento de que o aumento da qualidade estaria relacionado à elevação dos índices. Visando a melhoria dos resultados, lança-se mão de estratégias como “o direcionamento curricular das escolas, a incorporação de políticas de premiação e bonificação de escolas e professores a partir das avaliações; as classificações de escolas, alunos, redes de ensino etc., a partir dos resultados obtidos nas avaliações, entre outros”.

É justamente no sentido das consequências apontadas pelas autoras que são levantados questionamentos quanto à pertinência da disseminação do uso de avaliações externas como mecanismos de gestão, tanto no contexto nacional quanto internacional. Autores como Madaus (1988), Stecher (2002), Sousa (2003) e Sousa e Arcas (2010) vêm discutindo particularmente as possibilidades de as mesmas promoverem um direcionamento ou estreitamento curricular. Há inclusive aqueles que, como Veiga-Neto (2013) e Santos (2013), acreditam que o estreitamento do currículo seja uma consequência quase inevitável quando se adotam avaliações externas como componentes da política educacional. Para Santos (2013, p. 116),

[...] a literatura que analisa criticamente a criação e o desenvolvimento dos sistemas de avaliação do desempenho dos alunos a partir do qual as escolas são classificadas, servindo ainda como referência para definir a qualidade da educação, aponta os desvios e distorções que tais sistemas podem causar à educação. Primeiramente, é importante considerar que as matrizes de referência dos testes terminam reduzindo o currículo escolar àquilo que é mensurável, enquanto outros aspectos fundamentais do processo educacional são secundarizados ou até descartados.

É a partir dessas considerações presentes na literatura, emergentes da observação da intensificação do uso das avaliações externas e consequências possíveis no ensino, que se insere a pertinência da pesquisa que originou esta dissertação. Entendeu-se que a Rede Municipal de Ensino de São Paulo (RME-SP) seria um *lócus* privilegiado para investigar essas relações, por apresentar um desenvolvimento simultâneo de um sistema de avaliação e de uma extensa e estruturada reorientação curricular, que culminou na elaboração de Orientações Curriculares e Expectativas de Aprendizagem e na produção de materiais didáticos para uso dos alunos (Cadernos de Apoio e Aprendizagem).

Não obstante, considerando que a dinâmica identificada na RME-SP responde à um movimento mais amplo, cumpre explanar inicialmente o contexto no interior do qual as políticas de avaliação e de currículo recentes se desenvolveram, antes de explorar a fundo os aspectos desta Rede.

Políticas educacionais nas últimas décadas

Ao longo das décadas de 1980 e 1990 os países de economia capitalista passaram por diversas reformas econômicas e políticas, cujo intuito era promover o redesenho organizacional e institucional de diferentes esferas do governo. Via de regra, as reformas respondiam a um contexto de reestruturação dos Estados perante a crise econômica que se abateu sobre significativa parte do mundo ocidental entre as décadas de 1970 e 1990, almejando estabelecer uma gestão mais eficaz e eficiente¹.

No caso brasileiro, a crise fiscal, que veio acompanhada por um intenso processo inflacionário, levou os governos da década de 1990 – particularmente a gestão de Fernando Henrique Cardoso – a adotarem medidas que visassem a redução de gastos e o aumento da eficiência nos serviços públicos prestados. Foi criado inclusive um novo ministério, o da Administração Federal e Reforma do Estado, encarregado de promover essas mudanças na administração pública.

À frente desse ministério estava Luiz Carlos Bresser Pereira, que adotou como paradigma de gestão a **administração pública gerencial**. Esse modelo de administração tinha, como cerne de sua estratégia, o rompimento com o que ele denominava burocracia de Estado, regulando os processos por meio do estabelecimento de metas e do controle rigoroso sobre os **resultados**. Para o então ministro (PEREIRA, 2006, p. 28), esse modelo gerencial seria o mais adequado porque era orientado

[...] para o cidadão e para a obtenção de resultados; pressupõe que os políticos e os funcionários públicos são merecedores de grau limitado de confiança; como estratégia, serve-se da descentralização e do incentivo à criatividade e à inovação; e utiliza o contrato de gestão como instrumento de controle dos gestores públicos.

Tanto no contexto nacional quanto internacional, essa reforma do Estado almejando melhoria da eficácia e da eficiência dos processos para promover incrementos nos resultados atingiu de maneira central a educação, dado ser esta uma das atividades sob a responsabilidade estatal que não só demandava elevados investimentos mas também ocupava um papel estratégico. Sintomáticas dessa visão são as conferências realizadas entre ministros da educação latino-americanos nos anos 1989 e 1991, que culminaram na publicação “Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad”

¹ Brunsson (2007), ao analisar os parâmetros de tomada de decisão nas organizações, observa que o modelo de racionalidade a ser buscado seria aquele que leva às ações que mais **eficaz** e **eficientemente** conduzem ao resultado desejado. Esses conceitos são oriundos do mundo empresarial. Eficácia se relaciona à capacidade de atingir objetivos desejados seguindo os melhores meios. Já a eficiência é a capacidade de obter bons produtos com a menor quantidade possível de recursos.

pela Cepal/Unesco no ano de 1992. A ideia geral era a de que a educação seria “[...] o instrumento de política pública mais adequado para resolver problemas cruciais da sobrevivência e desenvolvimento das sociedades, como seu crescimento econômico e a integração social [...]” (ALVES; PASSADOR, 2011, p. 26).

Havia, portanto, elementos econômicos, políticos e sociais em escala internacional e nacional que propulsionaram mudanças significativas na forma de gestão da educação pública. Reflexo da globalização, entendida, seguindo Santos (2002, p. 24), como “o ápice do processo de internacionalização do mundo capitalista”, observa-se um diálogo de diferentes intensidades com instituições supranacionais, como Organização das Nações Unidas (ONU), Organização das Nações Unidas para a Educação, as Ciências e Cultura (Unesco), a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a Comissão Econômica para América Latina e Caribe (Cepal), o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização Mundial do Comércio (OMC) e/ou Blocos Regionais, com as políticas educacionais desenvolvidas especialmente por países em desenvolvimento ou subdesenvolvidos (AFONSO, 2001), seja por meio do estabelecimento de metas a serem perseguidas, seja pela imposição de atitudes atreladas à financiamentos.

Um marco desse processo de internacionalização da discussão educacional, que teve como consequência a adoção de medidas que buscavam a eficácia e a eficiência em educação, é a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, fruto das discussões da Conferência de Jomtien, em 1990. Neste documento (CONFERÊNCIA, 1990) havia o entendimento de que, de um lado, era preciso assegurar a educação para homens e mulheres, com qualidade, dado ser este um direito humano fundamental, e de outro, não era possível ignorar os problemas econômicos vivenciados pela maior parte dos países, como o aumento do endividamento, a ameaça da estagnação econômica e da desaceleração, entre outros aspectos. Assim, a garantia educacional seria uma forma de assegurar os direitos de todos e, ao mesmo tempo, um instrumento para o progresso social, econômico e cultural.

Observa-se, portanto, a existência de um contexto favorável à implementação de novas políticas, focadas em um determinado entendimento de modernização e otimização da gestão, permitindo atingir um maior número de indivíduos sem onerar economicamente as contas públicas. Libâneo, Oliveira e Toschi (2003, p. 55), considerando este quadro, ressaltam que

[...] o governo brasileiro vem implementando suas políticas econômicas e educacionais de ajuste, ou seja, diretrizes e medidas pelas quais o país se moderniza, adquire as condições de inserção no mundo globalizado e, assim, se ajusta às exigências de globalização da economia estabelecidas pelas instituições financeiras e pelas corporações internacionais. De todo modo, faz-se presente, em todas essas políticas, o discurso da modernização educativa, da diversificação, da flexibilidade, da competitividade, da produtividade, da eficiência, e da qualidade dos sistemas educativos, da escola e do ensino na ótica das reformas neoliberais de adequação às demandas e exigências do mercado.

Entender a existência desse processo de diálogo globalizado não é o mesmo, contudo, que afirmar uma relação de causalidade com mão única: as instituições supranacionais ordenam e o país cumpre. É importante recordar que o país também passava por um momento de redemocratização, no qual grupos sociais de diversas matizes lutavam pela garantia de seus direitos. É nesse sentido que Afonso (2001, p. 22) afirma que

[...] se, por um lado, as políticas sociais e educacionais podem ser interpretadas como instrumentos de controlo social e como formas de legitimação da acção do Estado e dos interesses das classes dominantes, por outro lado, também não deixam de poder ser vistas como estratégias de concretização e expansão de direitos sociais, econômicos e culturais, tendo, neste caso, repercussões importantes (embora por vezes conjunturais) na melhoria das condições de vida dos trabalhadores e dos grupos sociais mais vulneráveis às lógicas da exploração e da acumulação capitalistas.

A emergência dessas políticas no contexto brasileiro expressava, portanto, uma certa dualidade, fruto dos espaços de disputas políticas no final da década de 1980 que resultaram na produção da Constituição Federal de 1988 (CF 1988). Draibe (1998, p. 16) destaca que as inovações introduzidas na Constituição sugerem um “adensamento das políticas sociais, assim como [...] uma maior responsabilidade pública na sua regulação, produção e operação”. Essa autora destaca, entre as conquistas constitucionais,

- a ampliação e extensão dos direitos sociais;
- a concepção de seguridade social como forma mais abrangente de proteção;
- um certo afrouxamento do vínculo contributivo como princípio estruturante do sistema;
- a universalização do acesso e a expansão da cobertura;
- a recuperação e a redefinição de patamares mínimos dos valores dos benefícios sociais e, enfim,
- um maior comprometimento do Estado, projetando mesmo um acentuado grau de provisão estatal pública de bens e serviços sociais.

Assim, ao mesmo tempo em que o Estado assumia o compromisso com o investimento em políticas sociais diversas – dentre as quais está a educação – havia um imperativo econômico no sentido da reestruturação dos gastos públicos. É nesse contexto de garantia dos direitos sociais e tentativas de regulação por parte do governo que as avaliações vão ganhando centralidade nas políticas educacionais.

Retomando a proposta de administração gerencial do ministro Pereira (2006), é possível identificar elementos que justificam a importância da avaliação, considerando que se almejava a melhoria dos processos essencialmente pelo controle dos **resultados**. Na Declaração da Conferência Mundial sobre Educação para Todos (CONFERÊNCIA, 1990) também é possível observar essa perspectiva focada no resultado, ao afirmarem por exemplo, no artigo 4º, que o foco da educação básica deveria ser a aprendizagem, expressa na aquisição e nos resultados efetivos. Esse mesmo documento, ao propor o aperfeiçoamento das capacidades gerenciais, analíticas e tecnológicas, aponta para a centralidade dos processos avaliativos e para a importância de os países desenvolverem mecanismos eficientes de promoção dos mesmos. Nesse sentido,

Os serviços técnicos e os mecanismos para coletar, processar e analisar os dados referentes à educação podem ser melhorados em todos os países. Essa é uma tarefa urgente em muitas nações, onde faltam informações e/ou pesquisas confiáveis sobre as necessidades básicas existentes. Uma base de informações e conhecimentos sobre um determinado país é vital para a preparação e execução de seu plano de ação. Uma implicação capital no enfoque na aquisição de aprendizagem é a necessidade de se elaborarem e aperfeiçoarem sistemas eficazes para a avaliação do rendimento individual dos educandos e do sistema de ensino. Os dados derivados da avaliação dos processos e dos resultados devem servir de base a um sistema de informação administrativa para a educação básica.

Autores como Alves e Passador (2011), Worthen, Sanders e Fitzpatrik (2004), Freitas (2007), Afonso (2001 e 2005) e Machado (2013) destacam ainda outro aspecto motivador do uso das avaliações no contexto destas reformas: ao buscarem atender às necessidades básicas da população e, ao mesmo tempo, utilizarem a menor quantidade possível de recursos, as administrações as utilizavam como instrumento de regulação.

Afonso (2005) e Freitas (2007), apoiados na proposição de Guy Neave, identificam nesse processo a emergência de novo modelo de Estado, que respondia às demandas gerenciais: o *Estado-avaliador*. Ele se caracteriza por um modelo de regulação híbrida, conjugando o controle estatal com estratégias de autonomia e autorregulação das instituições educativas. No caso específico da educação básica, seu papel seria a criação de um *ethos* competitivo, promovido pelas diferentes avaliações externas, e um

predomínio da racionalidade instrumental e mercantil. Seria, portanto, um Estado cada vez mais afastado das funções de bem-estar social.

Frente a esse quadro, Libâneo, Oliveira e Toschi (2003, p. 35) identificam quatro pontos principais em torno dos quais giravam a reforma educacional: currículo nacional, profissionalização dos professores, gestão educacional e avaliação institucional. “Com esses temas amplos, os sistemas e as políticas educacionais introduzem estratégias como descentralização, autonomia das escolas, reorganização curricular, novas formas de gestão e direção das escolas, novas tarefas e responsabilidades ao professorado”.

Esses pilares podem ser observados na legislação educacional emergente. Já Constituição Federal de 1988, estabelecia-se a necessidade da fixação de “conteúdos mínimos para o ensino fundamental” para assegurar uma formação básica comum, além de se apontar para a valorização do magistério e para a “garantia de padrão de qualidade”, embora estes elementos aparecessem de maneira ainda difusa e genérica.

Eles ficam mais evidentes com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996). Esta lei reforça a necessidade de garantia de “padrões mínimos de qualidade” no inciso IX do artigo 4º, e aborda especificamente a necessidade do estabelecimento de um processo de avaliação em nível nacional no artigo 9º, cujo “objetivo seria claramente a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino”. Com relação ao currículo, estabelece no artigo 26º que, tanto no ensino fundamental quanto no médio, deveria existir uma base nacional comum, a ser complementada pela parte diversificada específica de cada contexto. No que tange à profissionalização dos professores, estabelece que para a educação básica será exigido no mínimo o ensino superior dos profissionais. Por fim, no aspecto gestão, evidencia a necessidade de descentralização do processo educacional, seja por meio da clara divisão entre os entes federados, seja pelo estabelecimento de mecanismos de gestão democrática.

A criação e fortalecimento do Saeb ao longo dos anos 1990 e a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) ao final desta década evidenciam ações concretas decorrentes destas perspectivas presentes na legislação.

Ao analisar os elementos que pautam essa reforma educacional, portanto, é possível identificar a centralidade, de um lado, de mecanismos de avaliação que possibilitassem aos gestores o controle de suas redes, por meio da análise dos resultados, e de outro a importância da criação de diretrizes curriculares que pudessem subsidiar o trabalho das unidades escolares.

Pautando essas políticas, por sua vez, encontra-se o discurso da efetivação da qualidade em educação. Entendendo que qualidade é um conceito polissêmico e referenciado contextualmente, Dourado, Oliveira e Santos (2007) apontam para aspectos recorrentes desde conceito tanto no âmbito das políticas educacionais quanto das discussões promovidas pelas organizações supranacionais. Referenciando-se nas discussões encetadas no continente americano, esses autores (Op. Cit., p. 16) reiteram que é possível verificar uma

[...] maior preocupação com a definição e a garantia de *padrões mínimos de qualidade*, o que inclui a igualdade de condições para o acesso, permanência e desempenho escolar. Nessa direção, são observadas três ênfases ou políticas complementares: a definição e efetivação de diretrizes ou parâmetros curriculares nacionais para os níveis, ciclos ou modalidades de educação, com o objetivo de promover o desenvolvimento de capacidades e competências gerais e específicas em todo o território nacional, tendo em vista o mundo do trabalho e o exercício da cidadania; a implementação de sistema de avaliação que possa aferir o desempenho escolar e subsidiar o processo de gestão e tomada de decisão; a existência e efetivação de programas suplementares ou de apoio pedagógico, tais como: livro didático, merenda escolar, transporte escolar, modernização escolar, saúde do escolar, segurança na escola, dentre outros, que se articulem às especificidades dos sistemas educativos dos países que compõem a Cúpula das Américas.

Para além desses aspectos, que de algum modo vêm balizando as políticas educacionais, Oliveira e Araújo (2005, p. 6) demarcam que no Brasil a ideia de qualidade esteve associada a três fases distintas, que dialogavam com os problemas a serem superados em cada momento:

Na primeira, a qualidade determinada pela oferta insuficiente; na segunda, a qualidade percebida pelas disfunções no fluxo ao longo do ensino fundamental; e na terceira, por meio da generalização de sistemas de avaliação baseados em testes padronizados.

Nesse sentido, o primeiro desafio enfrentado após a inscrição na norma legal do direito à educação, em 1988, com a promulgação da Constituição, foi universalizar o acesso ao ensino fundamental em todo o território nacional. Nesse momento, a qualidade estava focada na presença dos estudantes na escola. Outro problema que já existia na educação brasileira de longa data, mas que se tornou mais evidente com a universalização do ensino foi a questão do fluxo: os índices de repetência eram elevadíssimos, seguidos por uma igualmente elevada evasão (RIBEIRO, 1991, OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005).

Para saná-lo, diversas unidades federativas implementaram políticas de ciclos e/ou progressão continuada, favorecendo a chegada de um maior número de estudantes aos anos finais do ensino fundamental. Neste momento, a permanência e o fluxo adequado se tornaram o elemento fundamental da qualidade.

A vinculação da ideia de qualidade com rendimento escolar nunca esteve apartada do debate educacional, embora fosse mais forte no interior das escolas, já que do ponto de vista das políticas educacionais, havia outros elementos mais urgentes que configurariam a qualidade. Contudo, a entrada massiva da população na educação que, entre outros traços, envolvia grande dispêndio de dinheiro público em um contexto de crise econômica, fortaleceu a utilização de instrumentos de avaliação que pudessem oferecer indicações sobre o aproveitamento escolar desta população. Utilizados inicialmente com conotação diagnóstica, como ocorreu com as primeiras edições do Saeb no início da década de 1990 (FREITAS, 2007), eles evidenciaram as fragilidades dos sistemas educacionais no que tange a essa noção de qualidade, particularmente à leitura e à resolução de problemas. Para Sousa e Arcas (2010, p. 184), é “no movimento de busca pela qualidade da educação que a avaliação em larga escala ganha sustentação junto às políticas públicas”.

Nesse sentido, Dourado, Oliveira e Santos (2007, p. 10) demarcam ainda que para alguns organismos internacionais como a Cepal, os sistemas de medição teriam papel fundamente na melhoria da qualidade das aprendizagens na medida em que poderia contribuir para “o estabelecimento de parâmetros de referência de aprendizagem, bem como a indicação de padrões, insumos e processos eficazes que permitam avançar no rendimento escolar, mobilizando a opinião pública em favor da educação”.

É possível observar, portanto, que a concepção de qualidade presente em cada um desses momentos, de alguma forma, exercia influência sobre as políticas educacionais desenvolvidas, como sintetizado, apoiando-se em Oliveira e Araújo (2005), na Figura 1.

Figura 1 – Concepção de qualidade e políticas educacionais

No Relatório Final de pesquisa da Fundação Carlos Chagas e da Fundação Itaú Social (2012, p. 03) também é estabelecida a relação entre a ascensão das avaliações externas e a construção de um determinado conceito de qualidade educacional:

A introdução maciça desse tipo de avaliação no país, em especial a partir dos anos 1990, acompanhou uma agenda e tendências internacionais já consolidadas que enxergam nesse tipo de ação uma forma de se aferir a qualidade e a efetividade das redes de ensino. Ainda que o termo qualidade no campo educacional possua diversos significados e comporte diferentes dimensões (DOURADO, 2007; SILVA, 2008), o fato é que tais avaliações rapidamente se associaram à ideia de qualidade, limitando-a aos resultados obtidos pelos alunos em apenas duas áreas disciplinares consideradas mais importantes no caso brasileiro: leitura e matemática.

A presença das avaliações externas também está ligada a uma dada compreensão de *accountability*², particularmente quanto à necessidade de prestação de contas. Para Bauer (2010, p. 325), esse caráter seria estimulado por organismos internacionais como a Unesco, na medida em que

Percebe-se um forte caráter ideológico no debate do *accountability*, em que discursos aparentemente democráticos e legítimos (como a transparência das informações) são utilizados para respaldar ações centralizadoras e antidemocráticas, cuja principal característica é a manutenção do controle sobre o sistema de ensino pelo governo, sem que este assuma, diretamente, a responsabilidade integral pelos serviços prestados. Nesse sentido, observa-se que avaliar o sistema educacional é uma ação essencial na lógica de prestação de contas e, por isso, tem se consolidado em vários países do mundo.

² *Accountability* é um conceito complexo. Embora seja traduzido por prestação de contas e algumas vezes por responsabilização, parece razoável não buscar uma tradução literal que não dê conta do caráter conceitual da palavra. Afonso (2012) inscreve o conceito na interação de avaliação, prestação de contas e responsabilização.

Como demonstrado, apesar da existência de fortes imbricações, não é possível estabelecer uma relação de mão única entre a globalização, a crise econômica e o surgimento das avaliações externas. Para Freitas (2007, p. 186-7), há peculiaridades no desenvolvimento nacional que estimularam a adoção do complexo medida-informação-avaliação e que se sobrepõem às influências externas, ainda que elas estejam presentes.

Basicamente, a emergência da avaliação em larga escala no Brasil ou, mais amplamente, a conexão de medida-avaliação e informação educacional não pode ser explicada pela construção e/ou crise de um Estado de bem-estar, pois este jamais existiu no caso brasileiro. Explica-se, em grande parte, pelas peculiaridades da constituição, desenvolvimento e crise do Estado e do projeto de modernização do país, de natureza nacional-desenvolvimentista, bem como pela “solução” dada a ela.

[...]

A articulação entre a tecnocracia e a burocracia foi decisiva no processo de emergência da avaliação no governo educacional. Essa é uma das razões pelas quais não se pode atribuir a introdução da regulação avaliativa no Brasil à imposição (em sentido estrito) de organismos internacionais, mesmo que seja nítida a influência deles.

Com isso, é possível situar a emergência das políticas de avaliação externa e de currículos centralizados em um contexto de reformulação do Estado, mais focado nos produtos tangíveis do que nos processos. Se, por um lado, observam-se preocupações pautadas na garantia dos direitos fundamentais e na promoção da equidade, por outro há notas não desprezíveis de gerencialismo neste processo.

Políticas educacionais, políticas de avaliação e políticas de currículo

Todas as ações promovidas pelo Estado, no que tange à educação, se expressam por meio de políticas públicas. Assim, tanto a avaliação quanto o currículo, quando relacionados à ação estatal, devem ser compreendidos em sua dimensão *política*.

Destarte, cumpre realizar algumas definições que possam situar a compreensão dos encaminhamentos investigativos da pesquisa que resulta nesta Dissertação. Por políticas públicas estão sendo compreendidas as ações emanadas de governos, que trazem consigo forte carga de interesses, necessidades, concepções e ideias político-partidárias. Conforme definição proposta por Souza (2006, p. 26), este seria “o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou

curso dessas ações (variável dependente)”. Deste modo, as políticas seriam as expressões ativas das plataformas eleitorais e/ou propostas dos governos.

Höfling (2001, p. 32), partindo da compreensão da política pública enquanto o “Estado em ação”, propõe que elas sejam a ação do Estado ao implantar um projeto de governo através de programas e ações voltados para setores específicos da sociedade, haja vista que o

Estado não pode ser reduzido à burocracia pública, aos organismos estatais que conceberiam e implementariam as políticas públicas. As políticas públicas são aqui compreendidas como as de *responsabilidade* do Estado – quanto à implementação e manutenção a partir de um processo de tomada de decisões que envolve órgãos públicos e diferentes organismos e agentes da sociedade relacionados à política implementada. Neste sentido, políticas públicas não podem ser reduzidas a políticas estatais.

De acordo com Figueiredo e Figueiredo (1986, p. 109), essas políticas possuem dois aspectos: de um lado, a geração de um produto que é “físico, tangível e mensurável”, e de outro a geração de um impacto que “tanto pode ser físico, tangível e mensurável, quanto subjetivo, alterando atitudes, comportamentos e/ou opiniões”.

No tocante às políticas educativas, é bastante elucidativa a proposição de Casassus (2013, p. 21) quanto às possibilidades de compreensão do termo nas ações governamentais relativas à educação:

Esta palavra [“político”] se usa as vezes com o sentido de expressar a orientação ou postura de base que adota uma pessoa com capacidade de impô-la. Tal orientação corresponde à visão dessa pessoa acerca de como deveria ser a sociedade e se constitui em fonte que inspira suas decisões. Outro sentido é o vinculado à ideia de “política educativa” que expressa um conjunto de ações mais ou menos coerentes que se deseja implementar para alcançar uma finalidade. O terceiro sentido do uso da palavra é o de “medida” que se expressa como decisões de curto prazo tomadas para corrigir ou promover a implementação da política educativa³.

Considerando as proposições de Casassus, é possível observar que duas ações pautadas em perspectivas ou visões de mundo dos governos, resultantes em ações concretas e oriundas de medidas específicas se destacaram entre as muitas políticas adotadas no Brasil: as políticas de avaliação e as políticas curriculares. Para Santos (2002, p. 347), seria possível identificar um caráter centralizador e uma organicidade entre elas,

³ Todos os textos cujo original se encontra em outra língua (espanhol ou inglês) e foram citados diretamente neste relatório contam com tradução nossa. Assim, para assegurar a fluência na leitura, considere-se que todos eles foram traduzidos pela autora.

evidenciadas pela “instituição de parâmetros e diretrizes curriculares, sistema nacional de avaliação e programa nacional do livro didático”.

Por *políticas de avaliação*, seguindo as proposições apresentadas anteriormente, compreendem-se todas as ações, intenções, orientações, propostas e medidas emanadas por órgãos da gestão central (governos Federal, Estadual, Municipal) cuja finalidade consista em avaliar algum processo desencadeado por esses órgãos, por exemplo, um programa curricular. No contexto específico dessa pesquisa, elas se referem à avaliação de processos educacionais. Gatti (2007) destaca que, de um modo geral, essas políticas têm se centrado na avaliação do rendimento escolar dos alunos.

Considerando o momento atual das políticas de avaliação⁴, é possível observar que elas caracterizam-se, entre outros aspectos, por: a) basearem-se fortemente em avaliações externas que estão apoiadas, via de regra, por procedimentos de medida a partir da aplicação de testes (instrumentos) padronizados para os alunos; b) serem pautadas por matrizes de avaliação que, em alguma medida, estabelecem diálogo com o currículo; c) incidirem na avaliação tradicionalmente conduzida pelos professores; d) definirem padrões e critérios de avaliação.

No mesmo sentido, as *políticas curriculares* seriam, pois, aquelas que definiriam de alguma forma o currículo, compreendido como uma diretriz, orientação, definição de conteúdos, aprendizagens, ensino e organização dos tempos escolares. Para Lopes (2004, p. 111),

Toda política curricular é constituída de propostas e práticas curriculares e como também as constitui, não é possível de forma absoluta separá-las e desconsiderar suas inter-relações. Trata-se de um processo de seleção e de produção de saberes, de visões de mundo, de habilidades, de valores, de símbolos e significados, portanto, de culturas capaz de instituir formas de organizar o que é selecionado, tornando-o apto a ser ensinado (Lopes, 1999). Ao mesmo tempo, são estabelecidos princípios de distribuição aos alunos e às alunas do que foi selecionado, uma distribuição frequentemente desigual.

Toda política curricular é, assim, uma política de constituição do conhecimento escolar: um conhecimento construído simultaneamente para a escola (em ações externas à escola) e pela escola (em suas práticas institucionais cotidianas). Ao mesmo tempo, toda política curricular é uma política cultural, pois o currículo é fruto de uma seleção da cultura e é um campo conflituoso de produção de cultura, de embate entre sujeitos, concepções de conhecimento, formas de entender e construir o mundo.

⁴ Fala-se em “momento atual” das políticas de avaliação considerando que, se em algum momento a educação emergiu como política, ela deve ter marcas de indicações sobre a avaliação no fazer docente.

Libâneo, Oliveira e Toschi (2003, p. 31) reforçam que conhecer as políticas educacionais é importante porque elas expressam “intencionalidades, ideias, valores, atitudes e práticas que vão influenciar as escolas e seus profissionais na configuração das práticas formativas dos alunos, determinando um tipo de sujeito a ser educado”.

Considerando, portanto, a disseminação de avaliações externas para redes estaduais e municipais de ensino, a criação de políticas curriculares em âmbito federal e regional, bem como a potencialidade que essas políticas possuem de influenciar diretamente nos processos educativos, ao lado dos inúmeros questionamentos sobre as consequências das relações entre elas, a pesquisa realizada buscou, a partir da análise da construção da Prova São Paulo e do Currículo da RME-SP, evidenciar as possíveis interlocuções entre tais políticas. Os resultados serão apresentados ao longo dos capítulos desta Dissertação.

PARTE I

APORTES TEÓRICO-
METODOLÓGICOS E CONCEITUAIS

CAPÍTULO I – O PROBLEMA DE PESQUISA E SUA REFERENCIAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

*“O mistério das cousas, onde está ele?
Onde está ele que não aparece
Pelo menos a mostrar-nos que é mistério?
Que sabe o rio disso e que sabe a árvore?
E eu, que não sou mais do que eles, que sei disso?
Sempre que olho para as cousas e penso no que os homens pensam delas,
Rio como um regato que soa fresco numa pedra.*

*Porque o único sentido oculto das cousas
É elas não terem sentido oculto nenhum,
É mais estranho do que todas as estranhezas
E do que os sonhos de todos os poetas
E os pensamentos de todos os filósofos,
Que as cousas sejam realmente o que parecem ser
E não haja nada que compreender.*

*Sim, eis o que os meus sentidos aprenderam sozinhos: —
As cousas não têm significação: têm existência.
As cousas são o único sentido oculto das cousas”.*
Alberto Caeiro

O presente capítulo tem como objetivo situar o leitor perante a construção do problema de pesquisa e seus aportes teórico-metodológicos. Inicialmente, propõem-se apreender quais inquietações levaram a essa investigação, na medida em que se compreende que nenhuma pesquisa existe no vácuo: ela responde a contextos específicos, enfrentando problemáticas concretas e referenciadas em uma dada realidade. Assim, é crucial apresentar de forma detalhada o objeto, os objetivos gerais e específicos e as hipóteses das quais se partiram para construir uma problemática investigativa.

Apresentar a referenciação teórico-metodológica, por sua vez, é fruto da compreensão de que uma mesma realidade social pode ser interpretada de formas distintas, fazendo-se necessário, portanto, explicitar os pressupostos teóricos – que se referem ao prisma através do qual se observa a realidade, à orientação interpretativa que pauta o processo de construção das ideias – e metodológicos – referentes ao caminho percorrido para se compreender uma determinada situação concreta. Isso se faz buscando assegurar a clareza na apresentação dos dados e transparência na construção das relações estabelecidas.

1.1.– Caminhos da pesquisa: definindo seu contexto e seu objeto

Como apresentado na Introdução, as duas últimas décadas foram marcadas pela disseminação da utilização de avaliações externas como mecanismo central na gestão da educação de redes estaduais e municipais brasileiras. Inserida nesse panorama está a Rede Municipal de Ensino de São Paulo (RME-SP), que criou o Sistema de Avaliação de Aproveitamento Escolar dos Alunos da Rede Municipal de Ensino de São Paulo por meio da Lei nº 14.063, de 14 de outubro de 2005, conhecido pelo nome de Prova São Paulo.

Esse Sistema configurava uma avaliação externa e contava, entre seus instrumentos, com uma prova padronizada, com itens de múltipla escolha e de resposta construída, para levantamento anual de informações que, por sua vez, permitiriam as inferências sobre o aproveitamento dos alunos. Este instrumento recebeu o nome de Prova São Paulo (PSP), sendo aplicado aos estudantes do 2º ano do ciclo I ao 4º ano do Ciclo II⁵, tendo sido aplicado entre os anos de 2007 e 2012 e apresentando como objetivos manifestos produzir dados sobre a educação no município.

A PSP era construída com base na Matriz de Avaliação, onde estavam descritas as competências e habilidades para cada um dos anos avaliados, sobre as quais se elaboravam os itens. Além disso, contava com outros instrumentos de coleta de informações de fatores associados ao desempenho: questionários de nível sócio econômico e hábitos de estudo para os alunos, questionários de práticas pedagógicas para professores, além de questionários sobre as condições mais gerais das escolas para diretores e supervisores. Com base nos resultados das avaliações, eram produzidos Relatórios Pedagógicos encaminhados às escolas no ano subsequente à aplicação da prova.

O interesse sobre esse sistema de avaliação, de um modo geral, e sobre a Prova São Paulo em particular, se deve, entre outras características, às dimensões da Rede, visto se tratar da maior rede municipal de ensino do país⁶. A RME-SP conta com aproximadamente um milhão de estudantes, 83,8 mil funcionários, entre professores, gestores e pessoal de apoio, possuindo 547 Escolas Municipais de Ensino Fundamental (Emef) e 931 Unidades Educacionais de educação infantil da administração direta,

⁵ Quando a Prova São Paulo foi criada, trabalhava-se na RME-SP com dois ciclos de 4 anos. A implantação do ensino Fundamental de 9 anos ocorreu progressivamente, desde 2009, com a coexistência de grupos inseridos nos Ensino Fundamental de 8 anos. Atualmente, a rede conta com três ciclos de três anos: Ciclo de Alfabetização, Ciclo Interdisciplinar e Ciclo Autoral, tendo inserido todos os alunos dentro do Ensino Fundamental de 9 anos.

⁶ A RME-SP só é menor, em números absolutos, do que as redes estaduais de São Paulo e Minas Gerais.

dividas em Centros de Educação Infantil (CEI) e Escolas Municipais de Educação Infantil (Emei), além de escolas conveniadas para atendimento de educação infantil. Dentro desse contexto, a aplicação da PSP envolveu sempre uma quantidade elevada de estudantes: 244.000 em 2007, 300.00 em 2008, 300.969 em 2009, 318.890 em 2010, 268.373 em 2011 e 300.617 em 2012⁷.

A carta de apresentação da PSP para a Rede (SÃO PAULO, 2007d) revela que ela nasceu do desejo dos gestores municipais em promoverem um incremento na qualidade do ensino ofertado, expressando com isso a crença de que essa avaliação possibilitaria ações de “intervenção em curto prazo e em alvos certos nos processos de ensino-aprendizagem, com consequências diretas na melhoria da qualidade da oferta de educação em toda a rede de ensino”. De acordo com a lei que a originou (SÃO PAULO, 2005b), ela foi criada para fornecer elementos para as tomadas de decisão no âmbito da política educacional municipal, tendo como objetivos específicos subsidiar:

- a) a política de formação continuada dos recursos humanos do magistério;
- b) *a reorientação da proposta pedagógica desses níveis de ensino, de modo a aprimorá-la;*
- c) a viabilização da *articulação dos resultados da avaliação com o planejamento escolar*, a formação dos professores e o estabelecimento de metas para o projeto pedagógico de cada escola;
- d) a orientação para os trabalhos desenvolvidos nas Salas de Apoio Pedagógico – SAPs das unidades escolares com os alunos que necessitam de reforço na aprendizagem (*grifos nossos*).

A leitura desse documento evidencia que, na elaboração desta política, havia uma perspectiva de que a avaliação seria promotora de qualidade, corroborando aquilo que vem sendo apontado na literatura educacional como uma das principais características das políticas educacionais das últimas décadas (cf. OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005, GATTI, 2014, VEIGA-NETO, 2013, SANTOS, 2013).

Ademais, no movimento de implementação dessa avaliação é possível apreender alguns aspectos que têm gerado questionamentos de diversas ordens no interior da rede, como por exemplo: a pertinência da realização de uma avaliação externa própria; a incompatibilidade entre o que a avaliação “cobra” – seu objeto de avaliação – e o que é ensinado nas escolas – o currículo desenvolvido –; a adequação da forma de divulgação

⁷ Dados disponíveis nos editais de licitação feitos para a aplicação das provas (SÃO PAULO, 2007f; 2008b; 2009b; 2010b; 2011a; 2012a) e site da SME-SP. Disponível em: <<http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/nucleo/Documentos/Apresentação%20dos%20Resultados%20I.ppt#268,2,Participantes>>. Acesso em: 01 fev. 2012.

dos resultados; as relações entre a avaliação e o currículo. Nas resoluções do 20º Congresso do Sindicato dos Profissionais em Educação no Ensino Municipal de SP (SINPEEM, 2009, p. 05) as críticas às avaliações externas na RME-SP estavam relacionadas principalmente ao entendimento de que as mesmas seriam ferramentas para “responsabilizar o servidor pelas mazelas causadas pela própria omissão do governo” e que elas estariam comprometidas, outrossim, com a “precarização da educação” e com interesses privatistas do governo.

Também a teoria educacional, particularmente a literatura sobre avaliação, vem apontado questionamentos de diversas ordens quanto à centralidade das políticas de avaliação na gestão dos sistemas, destacando, como Madaus (1988) e Sousa (2003), que podem haver potenciais impactos destas nos currículos e programas. Gatti (2014, p. 21) reitera tais preocupações ao afirmar que se observa cada vez mais um movimento de referenciação do currículo nas avaliações externas, pois

[...] na ausência de orientações curriculares nacionais mais claras, as matrizes de avaliação vêm tomando o seu lugar, o que é um contrassenso: currículos para a formação na educação básica são muito mais abrangentes e portadores de uma filosofia educacional dinâmica mais ampla, do que o que espelha uma matriz operacional de avaliação que, necessariamente, é restrita em seu escopo. As avaliações passaram a ser tomadas como a grande política de currículo educacional e, mais recentemente, como política definidora de equidade social. Cabe perguntar que elementos pedagógicos realmente oferecem para a renovação educacional, mesmo que seja apenas nas duas áreas consideradas? Olhando o modelo utilizado universalmente nessas avaliações e a escala utilizada, há pouca informação que possa alimentar e orientar processos de ensino.

Os objetivos específicos presentes na criação da PSP corroboram esse tipo de argumento, pois, lidos atentamente, expressam intencionalidade de influenciar na delimitação daquilo que se ensina, ao proporem “reorientação da proposta pedagógica” e “articulação dos resultados” com o planejamento escolar, conforme pode ser observado nos itens b e c (SÃO PAULO, 2005b), se “proposta pedagógica” e “planejamento escolar” forem tomados como expressões equivalentes a ajuste curricular em torno da matriz de avaliação, ou ainda, uma adequação didática em termos de utilização de itens no formato empregado na prova.

Em face do quadro apresentado, um aspecto que deu maior relevo investigativo à pesquisa foi o fato de que, nesta Rede, houve um movimento de reorganização curricular simultâneo à implementação do sistema de avaliação. A partir do ano de 2005 assistiu-se ao desenvolvimento de uma política curricular, materializada na elaboração de um

conjunto de orientações, expectativas e materiais didáticos com forte potencial de influência nas ações docentes. Esses materiais podem ser agrupados em três conjuntos de ações: Programa Ler e Escrever (SÃO PAULO, 2005a), Orientações Curriculares: Expectativas de Aprendizagem e Orientações Didáticas (SÃO PAULO, 2007a) e os Cadernos de Apoio e Aprendizagem (SÃO PAULO, 2010d).

Essa conjunção de políticas se apresenta como profícua na medida em que permite problematizar os questionamentos levantados pela literatura e também pelos movimentos sindicais. Se, por um lado, o movimento curricular deveria, idealmente, anteceder às formulações de uma matriz de avaliação, para evitar que esta “contaminasse” aquele, a existência desses movimentos simultâneos, por outro lado, poderia, ainda que distante do ideal, criar uma “pressão” sobre a configuração da matriz de avaliação, ou seja, atenuando ou neutralizando os eventuais impactos negativos da avaliação externa sobre o currículo.

Resta, como hipótese, que esses movimentos simultâneos tenham permanecido independentes, o que, do ponto de vista de políticas de avaliação e de currículo seria, ademais do “divórcio”, um contraexemplo em relação à literatura que apregoa pela necessidade de uma articulação entre ambas.

Na tentativa de enfrentar as questões problematizadas pela literatura, e observando o contexto de criação da PSP, destacou-se como **objeto de pesquisa** as políticas de avaliação e currículo da RME-SP compreendidas entre os anos de 2005 e 2012. As evidências foram buscadas na materialidade expressa por meio da documentação oficial produzida pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo durante esse período.

No bojo desse contexto, buscando enfrentar alguns dos questionamentos presentes na literatura sobre as potenciais influências que a avaliação possa exercer sobre o currículo (cf. SOUSA, 2003, SOUSA; ARCAS, 2010, MADDAUS, 1988, VEIGA-NETO, 2013, SANTOS, 2013, GATTI, 2014, STECHER, 2002) e assumindo que a RME-SP apresenta, entre os anos de 2005 e 2012, uma situação privilegiada onde políticas de avaliação e currículo se coadunam como frentes de ação da gestão no que tange à política educacional, a pesquisa que ora se apresenta nesta Dissertação buscou responder à seguinte pergunta: *Quais foram as interfaces, imbricações e tensões entre as políticas de avaliação e de currículo na RME-SP entre 2005 e 2012?*

A essa pergunta principal somam-se, ainda, outras subperguntas que, de alguma forma, precisam ser respondidas para que a primeira o seja:

- *Quais foram os elementos desencadeadores das políticas de avaliação externa e currículo na RME-SP entre os anos de 2005 e 2012?*

- *Quais foram as fontes, teóricas e metodológicas, do movimento curricular?*
- *Existem marcas da matriz de avaliação da Prova São Paulo nos documentos curriculares?*
- *Existem marcas dos Relatórios Pedagógicos da Prova São Paulo nos documentos curriculares?*
- *Existem outras marcas (sugestão de itens de múltipla escolha, por exemplo) da Prova São Paulo nos documentos curriculares?*

1.1.1 - Justificativa

A realização da presente pesquisa ancorou-se, entre outros traços, em um crescente questionamento presente nos estudos sobre avaliação educacional acerca das influências – potenciais e efetivas – que as avaliações externas estariam promovendo dos currículos. Madaus (1988) é um dos autores que constrói uma série de argumentos nesse sentido, particularmente quanto ao potencial estreitamento curricular, o que estaria ligado, entre outros fatores, à importância atribuída aos exames. Stecher (2002), por sua vez, aponta que a própria criação de testes se justifica pelo objetivo de promover mudanças educacionais, sendo necessário, contudo, apreender que mudanças são essas. Esses “impactos” ou influências dos testes poderiam ser, segundo o autor, positivos, negativos e até mesmo nulos (Op. Cit., p. 85):

Do lado positivo, espera-se encontrar mudanças no desenho das políticas escolares para fazer as escolas mais efetivas, promover mudanças nas práticas docentes que impliquem melhorias nas aquisições dos estudantes, e mudanças que aumentem as motivações dos alunos. No entanto, também podem ser encontradas mudanças que muitos considerariam negativas, como o estreitamento do currículo aos tópicos testados, excluindo-se outros domínios da aprendizagem, preparação inadequada para os testes e até mesmo trapaceiras.

Seguindo esse raciocínio, quanto maior a centralidade das avaliações externas, notadamente aquelas que se apresentam apoiadas na aplicação de testes padronizados aos discentes, na elaboração das políticas educacionais, mais potencial de influência elas terão sobre os currículos. Correia (2010, p. 458) argumenta que as políticas de avaliação têm assumido um papel quase intercambiável com a construção de uma qualidade educacional, na perspectiva das políticas:

Estando na origem da proliferação da narrativa da insignificância, de narrativas circulares e fechadas sobre si próprias numa lógica em que cada noção pode ser substituída por qualquer uma das restantes sem que daí advenham acréscimos de sentido, o paradigma da qualidade atribui papel fortemente central ao desenvolvimento de dispositivos e de instrumentos de avaliação. A cultura da qualidade tende, com efeito, a confundir-se com a multiplicação de instrumentos de avaliação de tal forma sofisticados que parecem desempenhar um papel mais importante na imposição de uma ordem cognitiva mais ou menos homogeneizante do que na apreciação e regulação da acção organizacional.

Para Sousa e Arcas (2010, p. 183), a regularidade e permanência do Saeb – ao qual podem ser acrescentadas as políticas de avaliação estaduais e municipais – é um dos indicativos do fortalecimento e consolidação das políticas educacionais vinculadas à avaliação, uma vez que

A criação do IDEB, que leva em conta resultados da Prova Brasil e dados relativos ao fluxo escolar, e a definição de metas a serem alcançadas pelas escolas públicas até 2021 são iniciativas que tendem a mobilizar redes de ensino e escolas a buscarem compreender e valer-se dos resultados das avaliações de sistemas no planeamento do trabalho escolar.

Ora, é justamente esse movimento, iniciado nas instâncias governamentais de âmbito federal, que tanto desencadeia o processo de elaboração de avaliações pelos sistemas de ensino estaduais e municipais, conforme demonstrado por Freitas (2007) quanto leva os mesmos sistemas a repensarem as práticas pedagógicas no interior de suas redes, a partir da elaboração ou reestruturação de seus currículos. Relatório da Fundação Carlos Chagas e da Fundação Itaú Social (2012, p. 11), a partir de pesquisa que se debruçou sobre o uso dos resultados das avaliações em quatro redes de ensino, indica que

Em três das redes de ensino estudadas (Espírito Santo, Sorocaba e Castro), as matrizes das avaliações externas, tanto a do Saeb/Prova Brasil quanto das avaliações estaduais e municipais, quando existentes, foram usadas como subsídios nos movimentos de revisão ou discussão do currículo escolar ou mesmo na formulação de orientações curriculares, quando estas não existiam para a rede como um todo.

É importante destacar que não há uma assunção, da parte dos gestores das redes investigadas, de que seus currículos estejam restritos às matrizes de avaliação. Contudo, Santos (2013, p. 111-112), pautada na experiência da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, constatou uma forte relação entre a utilização da avaliação externa como parâmetro de qualidade e a reestruturação do currículo local, que até então vivenciava a experiência do projeto Escola Plural. De acordo com a autora

A partir de 2007, em vista do baixo desempenho da rede e de pesquisas que apontaram para uma falta de organização e sistematização dos conteúdos na rede municipal de Belo Horizonte (ZAIDAN, 2001; OLIVEIRA, 2002; TOMAZ, 2002), além das queixas constantes dos docentes, a Secretaria de Educação da rede municipal de Belo Horizonte (SMED) deu início a um processo de elaboração de uma proposta curricular.

[...] Quando fui a campo, o prefeito de Belo Horizonte, eleito em 2007, já havia declarado o fim da Escola Plural e no meu ponto de vista, o foco de suas políticas era a melhoria dos indicadores educacionais. [...] Os dados mostraram que, no período antecedente à implementação da nova proposta curricular, o desempenho dos alunos apresentava baixos resultados nas avaliações nacionais e locais, o que, como foi visto, foi um dos fatores que levou à elaboração de um novo currículo; mostraram ainda que esse desempenho tem melhorado de forma significativa nos últimos anos.

Movimentos como os apresentados têm reforçado os questionamentos quanto às influências danosas que as avaliações estariam provocando nos currículos. Para Veiga-Neto (2013, p. 165), se estaria assistindo a uma verdadeira inversão no processo de elaboração curricular, que ele chama de “desvio à direita” do currículo, na medida em que as práticas avaliativas seriam privilegiadas em detrimento das curriculares. Para ele,

Recorrendo ao sequenciamento curricular que sai do *planejamento*, passa pela *execução* e chega à *avaliação*, pode-se dizer que atualmente estamos assistindo a um forte deslocamento de ênfase para o lado direito dessa sequência. Em outras palavras, estamos assistindo a um *desvio à direita*.

Com a expressão *desvio à direita*, quero ressaltar não apenas um deslocamento de ênfase, mas, também e ao mesmo tempo, uma quebra e reorganização da sequência tradicional nas operações curriculares (planejamento – execução – avaliação); tal sequência passa a ser avaliação – planejamento – execução. É a avaliação que preside tanto o *como*, o *que*, o *para quem* planejar quanto o *como*, o *com quais recursos* e o *quando* executar.

Enfrentar tais questionamentos foi o propósito da pesquisa. A escolha da RME-SP, como apontado anteriormente, se justificou tanto pelas grandes dimensões desta Rede quanto pelo fato da mesma possuir uma extensa política curricular e um sistema próprio de avaliação, constituídos em um processo simultâneo, o que torna esse um ambiente privilegiado de análise.

A direção adotada na pesquisa buscou investigar uma dimensão pouco estudada, de acordo com Stecher (2002) sobre as influências das avaliações externas sobre o currículo, qual seja, a das políticas públicas. Esse autor aponta que são mais frequentes estudos que incidam sobre o currículo desenvolvido em sala de aula.

Por fim, cumpre destacar que a revisão bibliográfica não identificou nenhum estudo concluído acerca das avaliações externas e currículo no âmbito da RME-SP, o que reforça a necessidade de um estudo que se debruce sobre essa tão importante rede de ensino.

1.1.2 – Objetivos

Considerada a pergunta de pesquisa, a investigação desenvolvida teve como objetivo geral identificar se o currículo oficial da RME-SP sofreu algum tipo de influência da Prova São Paulo ou outra avaliação externa entre os anos de 2005 e 2012. Seus objetivos específicos foram:

- Identificar o contexto de produção das políticas de avaliação e currículo da RME-SP por meio da revisão da literatura, estabelecendo os nexos existentes entre os processos que se desenvolveram no âmbito nacional e municipal.
- Realizar uma caracterização das políticas de avaliação e currículo na RME-SP, consubstanciadas na documentação oficial produzida pela SME-SP.
- Evidenciar elementos que pudessem indicar relações entre a Prova São Paulo e o currículo na documentação oficial.
- Identificar outros elementos constituintes do currículo oficial nessa rede.
- Revelar quais foram as fontes dos materiais elaborados pela RME-SP no período destacado.
- Identificar quais foram os materiais produzidos pela rede nesse período.

1.1.3 – Hipóteses investigativas

Para além da pergunta de pesquisa e dos objetos, é fundamental explicitar quais foram as hipóteses orientaram a construção da pesquisa, uma vez que foram elas as responsáveis por guiar os rumos da investigação, sendo permanentemente postas à prova nesse processo. Elas foram construídas a partir da observação da realidade, compondo com esta uma unidade dialética não fragmentável. Para Aróstegui (2001, p. 370) constituem parte central da estrutura metodológica, pois

[...] sem a construção de hipóteses não é possível dar conta ao final de uma investigação das razões pelas quais uma situação histórica é como é. O ideal da ciência é que uma hipótese não seja mais do que um instrumento que nos permite *coleccionar dados*, que orienta a busca de novas evidências empíricas, que ilumina a leitura dos documentos ou determina as perguntas a serem feitas às fontes – sejam elas quais forem –. Uma hipótese é algo que, por definição, serve para ser confrontada com os dados e que deve ser sistematicamente posta à prova.

Nesse sentido, a pesquisa teve suas hipóteses de investigação ancoradas nas problematizações propostas pela literatura e pela observação dos contextos pesquisados:

- Existiria uma relação de condicionamento da produção curricular oficial em função das avaliações externas, com uma tendência destas promoverem uma redução daquela, no sentido de ensinar apenas o que é cobrado nos testes.
- Tanto a política de avaliação quanto a política curricular responderiam à um processo de mudanças no contexto das políticas educacionais como um todo.
- As políticas curriculares teriam potencial para influenciar no trabalho desenvolvido em sala de aula.
- No contexto específico da RME-SP, talvez a influência da avaliação no currículo não seja tão forte, considerando que cada uma dessas políticas emergiu de instâncias distintas dentro da SME-SP: o Núcleo de Avaliação Educacional (NAE) e a Diretoria de Orientação Técnica (DOT), respectivamente.

Essa última hipótese foi alimentada a partir das primeiras aproximações investigativas sobre a Rede, que evidenciaram que, por razões internas, o NAE, responsável pela Prova São Paulo, era “independente” (ou autônomo em relação à) da DOT, que era a diretoria responsável pela elaboração curricular, conforme pode ser observado no organograma da SME-SP, constante na Figura 2, vigente durante o período investigado.

Figura 2

– “Quem Somos” – Organograma da SME-SP

Fonte: SME

Tais relações hipotéticas foram cruciais para a seleção dos materiais pesquisados e para a construção das categorias investigativas, como será apresentado mais à frente, nos aspectos metodológicos.

1.2 – Aspectos teóricos

Apresentar os marcos teóricos que orientaram a realização da pesquisa é fundamental na medida que “[...] é evidente que não há desenvolvimento metodológico se não dentro de um aparato explicativo de suficiente valor teórico” (ARÓSTEGUI, 2001, p. 369). É no interior desses marcos que as perguntas, conjecturas e hipóteses são formuladas, e são eles que direcionam o olhar do investigador sobre a realidade investigada. Para Aróstegui (Op. Cit., p. 369), “sem uma teoria orientadora é possível investigar a história, mas dificilmente será possível explicá-la”.

Azanha (2011, p. 21) também destaca a importância da teoria na investigação educacional, na medida em que um praticismo, que se restrinja à análise “concreta” de uma determinada situação, teria como resultado a geração de resultados vazios e, muitas vezes, com pouco ou nenhum potencial científico. Ele afirma que

[...] a ausência reiterada de esforços teóricos na análise da educação e, até mesmo um ostensivo desinteresse por eles, reduz extraordinariamente o alcance da investigação educacional, pois sem

teorias a pesquisa empírica opera de modo desordenado, incidindo sobre fragmentos do processo educativo.

No caso da pesquisa que originou essa Dissertação, suas bases teóricas estão radicadas em uma perspectiva analítica de origem marxiana⁸, pautada na compreensão de resgate da ontologia dos entes sociais analisados, ao lado da base teórica sobre avaliação e currículo (que será apresentada nos dois capítulos que seguem).

Embora não tenha sido realizada uma pesquisa historiográfica, foram utilizados aportes teóricos da História, o que se fundamenta, seguindo os aportes de Chizzotti (2003) no fato de pesquisas qualitativas terem como característica fundante a transdisciplinaridade, justificando-se com isso a utilização de aportes teóricos, interpretativos, da pesquisa histórica, dentro dos marcos da pesquisa educacional.

Inserida dentro do escopo marxiano, a teoria é compreendida como uma modalidade peculiar do conhecimento, detentora de especificidades, conforme aponta Netto (2011, p. 21-22), para quem,

[...] o conhecimento teórico é o *conhecimento do objeto – de sua estrutura e dinâmica – tal como ele é em si mesmo*, na sua existência real e efetiva, independente dos desejos, das aspirações e das representações do pesquisador. *A teoria é, para Marx, a reprodução ideal do movimento real do objeto pelo sujeito que pesquisa*: pela teoria, o sujeito reproduz em seu pensamento a estrutura e dinâmica do objeto que pesquisa. E esta reprodução (que constitui propriamente o conhecimento teórico) será tanto mais correta e verdadeira quanto mais fiel o sujeito for ao objeto.

Ao trabalhar com o conceito de “ideal”, Marx o toma como “o material transposto para a cabeça do ser humano e por ele interpretado”, ou seja, parte-se de uma situação concreta (real) para o *ideal*, e não o contrário, conforme formulara Hegel. A teoria seria, portanto, “o movimento real do objeto transposto para o cérebro do pesquisador” (NETTO, 2011 p. 21).

Chasin (2009, p. 25), ao analisar em Marx as dimensões ontológicas da interpretação da realidade social, reitera o fato de que a partir de um determinado recorte da realidade – no caso desta pesquisa, o texto – é possível proceder a abstrações razoáveis acerca de sua totalidade

[...] a postura analítica deve propender ao compromisso com a solidez dos vigamentos que caracterizam a chamada *análise imanente* ou *estrutural*. Tal análise, na melhor tradição reflexiva, encara o texto – a *formação ideal* – em sua consistência autossignificativa, aí compreendida toda a grade de vetores que o conformam, tanto positivos

⁸ A pesquisadora, sendo historiadora em sua formação inicial, carrega as marcas da pesquisa historiográfica e dialoga com esses aportes teóricos, o que evidentemente deixa marcas claras na pesquisa desencadeada.

como negativos: o conjunto de suas afirmações, conexões e suficiências, como também as eventuais lacunas e incongruências que o perfaçam.

Embora não se possa falar de um “método em Marx”, em razão das questões epistemológicas não terem sido objeto de sua produção intelectual, mas sim um pensamento de *natureza ontológica*, é possível observar que na prática da compreensão da sociedade burguesa esse autor desenvolveu um aspecto que pode ser tomado como método, nascido de uma longa elaboração teórico-científica, que amadureceu após sucessivas aproximações com seu objeto (NETTO, 2011).

Destarte, compreende-se que a Política Pública Educacional, enquanto instrumento de gestão e com potencial de influência da realidade, pode ser apreendida por meio de sua expressão concreta, que são os documentos oficiais produzidos pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP). Trata-se, portanto, de conhecer esta realidade a partir da análise dos vestígios específicos do contexto e do recorte temporal, ou seja, pelas fontes documentais. Aróstegui (2001, p. 371) destaca que “no sentido metodológico mais direto, testemunhos, vestígios e relíquias podem e têm que ser observados. Então, introduz-se o conceito de *documento* e entramos no mundo genérico das fontes de informação”.

Partiu-se, portanto, do pressuposto que o objeto possui existência real, expressa concretamente em seus vestígios, suas fontes de informação. Nesse sentido, o papel do pesquisador é transpor sua aparência fenomênica, empírica (que é seu ponto de partida) para apreender sua essência, reproduzindo no plano ideal a essência do objeto que investigou. É importante evidenciar que o entendimento da teoria enquanto reprodução ideal do movimento real do objeto não é um processo mecânico pois, conforme aponta Netto (2011, p. 25),

Para Marx, ao contrário, o papel do sujeito é essencialmente *ativo*: precisamente para apreender não a aparência ou a forma dada ao objeto, mas a sua essência, a sua estrutura e a sua dinâmica (mais exatamente: para apreendê-lo como um *processo*), o sujeito deve ser capaz de mobilizar um máximo de conhecimentos, criticá-los, revisitá-los e deve ser dotado de criatividade e imaginação. Marx, aliás, caracteriza de modo breve e conciso tal processo: na investigação, o sujeito “tem de apoderar-se da matéria, em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e de perquerir a conexão que há entre elas” (MARX, 1986, p. 16).

Houve, ainda, um diálogo teórico da pesquisa com os aportes da chamada História do Tempo Presente, que compreende o olhar sobre a história recente como uma forma de

responder questões e inquietações atuais, o que se relaciona diretamente com o processo desencadeador deste trabalho. Conforme Muller (2007, p. 28-29),

Não existe um passado porque tal ou qual fato aconteceu em..., mas sim porque construímos uma identidade temporal ao trabalharmos determinada questão. Nesse sentido, a história do tempo presente coloca-se como prática contemporânea do historiador que se posiciona como tal, ao construir um passado a ser por ele narrado a partir de uma problemática também por ele criada. As fontes a serem trabalhadas nesse processo não estão dadas, prontas para resgatar um passado, mas são escolhidas para resgatar algo que estava perdido, para responder a um problema. *O estudo do passado emerge, assim, não como um fim em si, mas como um meio de iluminar nosso olhar sobre o presente, vindo assim a contribuir, de alguma maneira, para a discussão e, quem sabe, solução de problemas nossos contemporâneos (grifos nossos).*

Para Lagrou (2007, p. 37), essa história se produz nos marcos de uma unidade temporal do sujeito e do objeto, de modo que não há uma “ruptura cognitiva que impediria um real *Einfühlen* ou identificação mental com seu objeto de estudo”. Tal proximidade temporal com o objeto pesquisado, contudo, não eximiu a pesquisa de um caráter científico, que se apoiou em uma estrutura metodológica bem definida. Para Aróstegui (2001, p. 363), “[...] para que um discurso possa ser considerado científico deve apresentar sempre a possibilidade de que suas próprias conclusões possam ser rebatidas”. Nesse sentido, faz-se necessário apresentar a metodologia utilizada na consecução do estudo, o que será feito no próximo tópico.

1.3 – Aspectos metodológicos

Considerando qualquer pesquisa que tenha como ponto de apreciação a sociedade, não ocorre uma relação de externalidade entre sujeito e objeto, visto que aquele está implicado neste. Exclui-se, com isso, qualquer pretensão de neutralidade, o que não significa desqualificar o caráter científico desta investigação. Para Netto (2011, p. 23), “essa característica não exclui a *objetividade* do conhecimento teórico: a teoria tem uma instância de verificação de sua *verdade*, instância que é a *prática social e histórica*”.

Partindo das proposições teóricas apresentadas anteriormente, tem-se como consequência que a análise do objeto de pesquisa buscou no interior de sua própria lógica a efetividade de seu movimento, para que ele pudesse ser reproduzido idealisticamente. Assim, foi sobre a informação, expressa materialmente pelos documentos produzidos pela SME, que se fizeram as análises propostas. Para Laville e Dionne (1999, p. 165)

A informação constitui sempre a provisão de base dos trabalhos de pesquisa. É sobre ela que se estabelecem, de uma parte, o procedimento, principalmente indutivo, de construção do problema e da hipótese e, de outro, aquele, de preferência dedutivo, de verificação dessa hipótese.

Aróstegui (2001, p. 379), também, aponta a centralidade da informação – dentro do contexto da pesquisa histórica – para a metodologia: “a informação histórica é algo mais que a mera ‘leitura’ das fontes e a transcrição das notícias que facilitam. A informação é um elemento permanente do método”.

Assumiu-se enquanto pressuposto que “nenhum método garante a verdade, mas a ausência dele a faz impossível” (ARÓSTEGUI, p. 378). Nesse sentido, a metodologia é uma forma de assegurar ao leitor que se percorreu um caminho que possa ser posto à prova, que torna as informações fornecidas mais fidedignas e válidas. Para Luna (2011, p. 14),

[...] o papel do pesquisador passa a ser o de um *intérprete* da realidade pesquisada, segundo os instrumentos conferidos pela sua postura teórico-epistemológica. Não se espera, hoje, que ele estabeleça a *veracidade* das suas constatações. *Espera-se, sim, que ele seja capaz de demonstrar – segundo critérios públicos e convincentes – que o conhecimento que ele produz é fidedigno e relevante teórica e/ou socialmente (grifo nosso).*

Ancorada nessas premissas, a pesquisa realizada se inseriu no escopo das pesquisas qualitativas, marcadas, entre outros traços, por trabalhar com dados mais descritivos, que dificilmente são enquadráveis em análises estatísticas. Ela investiga dados da realidade de forma mais holística, o que não significa o abandono do método. De fato, conforme salientam Chizzotti (2003) e Bauer, Gaskell e Allum (2002), há certa dicotomia que tende a considerar a pesquisa quantitativa como mais rigorosa do que a qualitativa. Os autores destacam que não é a utilização de dados quantificáveis que assegura o rigor de uma pesquisa, mas o seu grau de formalização, ou seja, a forma como ela se estrutura metodologicamente e é capaz de explicitar seus caminhos argumentativos. Esses últimos autores destacam, ainda, alguns elementos necessários no interior de uma pesquisa qualitativa (Op. Cit., p. 18-19):

Uma cobertura adequada dos acontecimentos sociais exige muitos métodos e dados: um pluralismo metodológico se origina como uma necessidade metodológica. A investigação da ação empírica exige: a) a observação sistemática dos acontecimentos; inferir os sentidos desses acontecimentos das (auto-) observações dos atores e dos espectadores exige b) técnicas de entrevista; e a interpretação dos vestígios materiais que foram deixados pelos atores e espectadores exige c) uma análise sistemática.

Para verificar a pergunta problematizada no primeiro tópico deste capítulo, optou-se por uma pesquisa de base documental, particularmente focada na utilização de documentos produzidos no âmbito da SME-SP, haja vista se ter como propósito investigar as relações entre avaliação e currículo nos marcos da produção das políticas públicas educacionais desta secretaria. Seguindo as proposições de Calado e Ferreira (2004/2005, p. 03), consideram-se documentos “as fontes de dados brutos para o investigador” de tal modo que “a sua análise implica um conjunto de transformações, operações e verificações realizadas a partir dos mesmos com a finalidade de se lhes ser atribuído um significado relevante em relação a um problema de investigação”.

Embora do ponto de vista metodológico um documento não precise, necessariamente, ser composto de suportes escritos, optou-se pela utilização de documentação escrita emanada dos órgãos de gestão pública, considerados, portanto, “oficiais”. Levou-se em consideração que esse tipo de material de pesquisa pode ser considerado como uma fonte relativamente estável, podendo ser consultada inúmeras vezes e confrontada com fontes similares. Laville e Dionne (1999, p. 167) destacam que “os documentos aportam informação diretamente: os dados estão lá, resta fazer sua triagem, criticá-los, isto é, julgar sua qualidade em função das necessidades da pesquisa, codificá-los ou categorizá-los”. Foram neles que se buscaram os indicadores, os sinais tangíveis, observáveis, que permitiram identificar as relações estabelecidas entre avaliação e currículo.

1.3.1 – A organização dos documentos pesquisados – construindo o corpus

Uma vez estabelecidos o problema de pesquisa, sua orientação teórica e as hipóteses investigativas, partiu-se para o levantamento dos documentos que servissem de fonte para responder aos questionamentos propostos. Levando em consideração as proposições de Aróstegui (2001, p. 396), é possível afirmar que “são fontes adequadas para um tema aqueles conjuntos documentais capazes de responder a maior número de perguntas, com menos problemas de fiabilidade, menos equivocadas e de melhor adaptação aos fins da investigação e de uso mais cômodo”.

De fato, é importante considerar que a coleta desses dados também é uma forma de assegurar o rigor da pesquisa desenvolvida (BAUER, AARTS, 2002, p. 39). Assim, a construção do corpus de pesquisa foi pensada como um racional alternativo equivalente

à amostragem representativa da pesquisa quantitativa. Não se trata de ignorar a intencionalidade na seleção dos mesmos, mas sim de reconhecer a necessidade de um rigor durante esse processo, buscando abarcar de modo amplo todos os documentos que possam representar evidências capazes de responderem às proposições iniciais.

Por *corpus* compreende-se a seleção arbitrária de documentos com fins específicos de análise. Esses documentos foram produzidos essencialmente para circulação em outros contextos, mas foram destacados para a composição de um *corpus tópico* (BAUER; AARTS, 2002), ou seja, seu agrupamento foi realizado, especificamente, para atender às necessidades do problema de pesquisa enfrentado.

A construção desse corpus, que foi organizado em um conjunto de categorias analíticas, obedeceu a alguns critérios, como a *relevância* dos documentos, ou seja, o quanto ele seria capaz de contribuir para a investigação, a *homogeneidade* dos documentos, ou seja, o quanto eles se relacionavam entre si, e a *sincronicidade* dos mesmos. Esse processo pode ser caracterizado como cíclico, na medida em que o levantamento de alguns documentos, após sua análise, evidenciava a demanda de novos documentos, de modo que a construção do corpus é realinhada pela investigação. Bauer e Aarts (2002, p. 53) representam esse processo como consta na Figura 3.

Figura 3 – Esquema da elaboração do *corpus*

Para dar consecução à tarefa de levantamento dos documentos determinou-se inicialmente que, se a proposta é que eles fossem capazes de evidenciar as políticas de currículo e avaliação da RME-SP, fazia-se necessário que tivessem origem na SME-SP. A primeira fonte de informações foi o “Portal da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo⁹”, onde está disponível a maior parte das produções da secretaria a partir de 2005. Para a recolha de informações anteriores a esse período, recorreu-se à Memória Técnica Documental da Secretaria, que possui em acervo digitalizado parte significativa dos documentos produzidos no âmbito da rede desde 1935. O acervo pode ser consultado

⁹ Disponível em: <<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Page/PortalSMESP/memoria-tecnica>>. Acesso em: 03 maio 2015

a partir de catálogo que atualmente encontra-se disponível *on-line*¹⁰, e os documentos selecionados são fornecidos na forma de arquivo para o pesquisador. Além de responderem ao critério temático, ou seja, estarem relacionadas à avaliação e currículo, as fontes foram selecionadas de acordo com um recorte temporal, que no primeiro ciclo de levantamento dos dados se encontrava entre os anos de 1989 e 2012.

Na sequência, partindo para uma análise prévia das mesmas, elas foram organizadas de acordo com a gestão na qual foram produzidas, seus subtemas, enunciadores e período. Muitas das fontes selecionadas, nessa fase, foram excluídas por não possuírem potencial de apoio ao trabalho. Das fontes que compuseram o corpus inicial (ver anexo 1), aquelas que guardavam relação direta com a investigação proposta foram organizadas em categorias analíticas, conforme pode ser observado na sequência.

¹⁰ Disponível em: <http://www.portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/memoria/Default.aspx?MenuID=191>>. Acesso em: 20 dez. 2014

Quadro 1 – Classificação inicial do *corpus tópico*

Gestão	Documento	Canal	Temática	Função
Luiza Erundina (1989 – 1992)	Aos que fazem a educação conosco em São Paulo	escrito	política educacional	tratar dos eixos diretores da proposta de escola pública popular
	Construindo a educação pública popular – caderno 22 meses	escrito	política educacional	trazer uma reflexão sobre o que foi desenvolvido ao longo dos 22 meses de gestão de Paulo Freire
	Construindo a educação pública popular – diretrizes e prioridades para 1991	escrito	política educacional	apresentar uma síntese das metas e ações desenvolvidas no ano de 1990
Maluf – Pita (1993 – 2000)	Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais	escrito	currículo	apresentar uma proposta de parâmetros curriculares nacionais
Marta Suplicy (2001-2004)	Revista EducAção 1	escrito	reorientação curricular, formação docente e democratização	apresentar discussões importantes da educação
	Revista EducAção 2	escrito	reorientação curricular, formação docente e democratização	aprofundar algumas discussões importantes da educação
	Revista EducAção 3	escrito	teoria e prática	abordar caminhos, teorias e práticas que contribuam para a construção do conhecimento

	Revista EducAção 4	escrito	política educacional na RME-SP	abordar o desenvolvimento e avanços em projetos e programas da RME-SP
	Revista EducAção 5	escrito	política educacional na RME-SP	refletir e aprofundar temas prioritários da política educacional do município
Gestão Serra – Kassab (2005 – 2012)	Apresentação I Encontro para implementação do Programa Ler e Escrever – Inaf 2005	escrito	Programa Ler e Escrever	apresentar o Programa Ler e Escrever
	Apresentação II Encontro para implementação do Ler e Escrever – Prova Brasil.	escrito	Programa Ler e Escrever e Prova Brasil	apresentar o Programa Ler e Escrever e fazer interlocuções com a Prova Brasil
	Decreto nº 47. 683	escrito	legislação e avaliação	regulamentar a lei que institui o Sistema de Avaliação de Aproveitamento Escolar dos Alunos da Rede Municipal de Ensino de São Paulo e criar o Núcleo de Avaliação Educacional (NAE)
	Decreto nº 49.550	escrito	legislação e avaliação	fornecer nova redação à artigos do decreto que regulamenta a lei que institui Sistema de Avaliação de Aproveitamento Escolar dos alunos da Rede Municipal de Ensino
	Lei nº 14.063	escrito	legislação e avaliação	instituir o Sistema de Avaliação de Aproveitamento Escolar dos Alunos da Rede Municipal de Ensino de São Paulo

	Lei nº 14.650	escrito	legislação e avaliação	fornecer nova redação e revogar artigos da lei que institui o Sistema de Avaliação de Aproveitamento Escolar dos alunos da RME-SP
Gestão Serra – Kassab (2005 – 2012)	Lei nº 14.978	escrito	legislação e avaliação	alterar o art. 3. da lei que institui o Sistema de Avaliação de Aproveitamento Escolar dos alunos da RME-SP
	Portaria nº 4.507	escrito	legislação e currículo	instituir na RME-SP o programa “Orientações Curriculares: Expectativas de Aprendizagens e Orientações Didáticas”
	Portaria nº 4.659	escrito	Prova São Paulo	<i>dispor sobre a realização da Prova São Paulo 2008</i>
	Portaria nº 4.800	escrito	Prova São Paulo	<i>dispor sobre a realização da Prova São Paulo 2009</i>
	Portaria nº 4.903	escrito	Prova São Paulo	<i>dispor sobre a realização da Prova São Paulo 2007</i>
	Portaria nº 5.264	escrito	Prova São Paulo	<i>dispor sobre a realização da Prova São Paulo 2011</i>
	Portaria nº 5.403	escrito	legislação e currículo	reorganizar o Programa “Ler e Escrever- Prioridade na Escola Municipal”
	Portaria nº 5.549	escrito	Prova São Paulo	<i>dispor sobre a realização da Prova São Paulo 2010</i>
	Portaria nº 5.837	escrito	Prova São Paulo	<i>dispor sobre a realização da Prova São Paulo 2012</i>

	Portaria nº 6.328	escrito	legislação e currículo	instituir o Programa “Ler e escrever – prioridade na Escola Municipal”
Gestão Serra – Kassab (2005 – 2012)	Decreto nº 54.092	escrito	legislação e Núcleo de Avaliação Educacional	transferir o NAE da ATP para DOT
	Carta aos professores e membros das equipes técnicas	escrito	Prova São Paulo	fazer uma apresentação da Prova São Paulo
	Matrizes de Avaliação da Prova São Paulo (2007 e 2011)	escrito	avaliação e currículo	estruturar a Prova São Paulo
	Edital de Licitação PSP 2007	escrito	Prova São Paulo	apresentar as normas e características da realização da PSP, além de atribuições das partes envolvidas e regras do processo de licitação
	Edital de Licitação PSP 2008	escrito	Prova São Paulo	
	Edital de Licitação PSP 2009	escrito	Prova São Paulo	
	Edital de Licitação PSP 2010	escrito	Prova São Paulo	
	Edital de Licitação PSP 2011	escrito	Prova São Paulo	
	Edital de Licitação PSP 2012	escrito	Prova São Paulo	apresentar os resultados da aplicação 2007 da Prova São Paulo
	Apresentação dos Resultados 2007	escrito	Prova São Paulo	
	Apresentação dos Resultados 2008	escrito	Prova São Paulo	apresentar os resultados da aplicação 2008 da Prova São Paulo
	Apresentação dos Resultados 2009 I	escrito	Prova São Paulo	apresentar uma parte dos resultados da aplicação 2009 da Prova São Paulo
	Apresentação dos Resultados 2009 II	escrito	Prova São Paulo	apresentar uma parte dos resultados da aplicação 2009 da Prova São Paulo

	Relatório de Resultados: Prova São Paulo 2007	escrito	Prova São Paulo	apresentar os resultados da aplicação 2007 da Prova São Paulo
Gestão Serra – Kassab (2005 – 2012)	Relatório de Análises Pedagógicas: Prova São Paulo 2008	escrito	Prova São Paulo	apresentar os resultados da aplicação 2008 da Prova São Paulo
	Relatório de Análises Técnico-Pedagógicas: Prova São Paulo 2009	escrito	Prova São Paulo	apresentar os resultados da aplicação 2009 da Prova São Paulo
	Projeto Toda Força ao 1º Ano: guia para o planejamento do professor alfabetizador – volume 1	escrito	currículo	fornecer orientações para o planejamento e avaliação do trabalho com o 1º ano do ensino fundamental
	Projeto Toda Força ao 1º Ano: guia para o planejamento do professor alfabetizador – volume 2	escrito	currículo	
	Projeto Toda Força ao 1º Ano: guia para o planejamento do professor alfabetizador – volume 3	escrito	currículo	
	Projeto Intensivo no Ciclo I – 3º ano	escrito	currículo	servir como material de apoio para o desenvolvimento do trabalho do professor para os alunos do 3º ano do ensino fundamental.
	Projeto Intensivo no Ciclo I – 4º ano	escrito	currículo	servir como material de apoio para o desenvolvimento do trabalho do professor para os alunos do 4º ano do ensino

				fundamental em Língua Portuguesa.
	Guia de Planejamento e Orientações Didáticas para o Professor do 2º ano	escrito	currículo	fornecer um guia de planejamento e orientações didáticas para o trabalho a ser realizado para os alunos do 2º ano
Gestão Serra – Kassab (2005 – 2012)	Guia de Planejamento e Orientações Didáticas para o Professor do 3º ano	escrito	currículo	fornecer um guia de planejamento e orientações didáticas para o trabalho a ser realizado para os alunos do 3º ano
	Guia de Planejamento e Orientações Didáticas para o Professor do 4º ano	escrito	currículo	fornecer um guia de planejamento e orientações didáticas para o trabalho a ser realizado para os alunos do 4º ano
	Referencial de expectativas para o desenvolvimento da competência leitora e escritora no ciclo II do ensino fundamental	escrito	currículo	fornecer parâmetros para o desenvolvimento da competência leitora e escritora em âmbito do ciclo II
	Referencial de expectativas para o desenvolvimento da competência leitora e escritora no Ciclo II: caderno de orientação didática de Língua Portuguesa.	escrito	currículo	apresentar o referencial de expectativas para o desenvolvimento da competência leitora e escritora fornecendo orientações didáticas em âmbito do componente de Língua Portuguesa

	Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o ensino fundamental: ciclo I	escrito	currículo	apresentar orientações curriculares e expectativas de aprendizagem para o ciclo I
Gestão Serra – Kassab (2005 – 2012)	Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o ensino fundamental: ciclo II – Língua Portuguesa	escrito	currículo	apresentar orientações curriculares e expectativas de aprendizagem em Língua Portuguesa para o ciclo II
	Cadernos de Apoio e Aprendizagem: Língua Portuguesa 5º ano	escrito	currículo	servir como material de apoio para o trabalho a ser desenvolvido em Língua Portuguesa para o 5º ano do ensino fundamental
	Cadernos de Apoio e Aprendizagem: Língua Portuguesa 9º ano	escrito	currículo	servir como material de apoio para o trabalho a ser desenvolvido em Língua Portuguesa para o 5º ano do ensino fundamental

1.3.2 – A análise dos documentos

Uma vez tendo os documentos organizados, cumpre partir para a sua análise, que consiste na investigação propriamente dita. Fazê-lo implica, contudo, uma postura analítica específica, pois as informações não estão dadas no texto. Como Bloch (2002, p. 79) alerta,

[...] os textos ou os documentos arqueológicos, mesmo os aparentemente mais claros e mais complacentes, *não falam senão quanto sabemos interrogá-los*. [...] Em outros termos, toda investigação histórica supõe, desde seus primeiros passos, que a busca tenha uma direção. No princípio, é o espírito. Nunca [em nenhuma ciência,] a observação passiva gerou algo de fecundo. Supondo, aliás, que ela seja possível (*grifo nosso*).

Trata-se, pois, do estudo minucioso do conteúdo dos documentos, da decomposição dos textos em unidades analíticas, buscando-lhes os sentidos, captando-lhes as intenções, comparando, avaliando, selecionado entre o que é essencial e o que é acessório. Assim, recorre-se metodologicamente à técnica da Análise de Conteúdo, que “consiste em desmontar a estrutura e os elementos desse conteúdo para esclarecer suas diferentes características e extrair sua significação” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 214).

Esse tipo de análise é bastante útil na pesquisa qualitativa de base documental porque, como apontado por Bauer (2002) se apresenta como uma categoria de procedimentos de análise que são explícitos. Ela dialoga, nesse sentido, com a proposição teórica na qual essa pesquisa está ancorada, na medida em que permite, a partir de recortes da realidade, realizar abstrações que permitam construir compreensões sobre um contexto mais amplo, conforme destacado pelo autor (Op. Cit., p. 192):

Podemos distinguir dois objetivos básicos da análise de conteúdo ao refletir sobre a natureza tríplice da mediação simbólica: um símbolo representa o mundo; esta representação remete a uma fonte e faz apelo a um público (Buehler, 1934). Através da reconstrução de representações, os analistas de conteúdo inferem a expressão dos contextos, e o apelo através desses contextos. Se enfocarmos a fonte, o texto é um *meio de expressão*. Fonte e público são o contexto e o foco de inferência. Um *corpus* de texto é a representação e a expressão de uma comunidade que escreve. Sob esta luz, o resultado de uma AC é a variável dependente, a coisa a ser explicada. Textos atribuídos contêm registros de eventos, valores, regras e normas, entretenimento e traços do conflito e do argumento. A AC nos permite reconstruir indicadores e cosmovisões, valores, atitudes, opiniões, preconceitos e estereótipos e compará-los entre comunidades.

Trata-se, assim, de utilizar procedimentos sistemáticos para a obtenção de indicadores que retirem, do conteúdo das mensagens documentais, conhecimentos que se

relacionem às condições de produção e recepção das mesmas. Para tanto, Calado e Ferreira (2004/2005) destacam a importância de reduzir os dados para que se chegue a elementos manipuláveis, capazes de estabelecerem relações e encaminharem às conclusões, através particularmente da categorização dos processos mais representativos.

Considerando que a retórica é a forma própria de comunicação da política, Liakoupoulou (2002, p. 218) compreende que analisar esse componente do conteúdo textual é fundamental. Toda fala que inclui o debate se desenrola em torno de um bloco básico: o argumento, que é a espinha dorsal da fala e também uma ferramenta de mudança social.

Os debates surgem a respeito de assuntos de interesse social e, como a era da informação está alcançando a maturidade, mais e mais pessoas estão se tornando ativas nestes debates. O fato de grande quantidade de pessoas estarem tomando parte nos debates sociais possui uma consequência importante: a forma preferida de fala está se tornando menos formal. Apesar de estar mudando sua forma, toda fala que inclui debate se desenrola ao redor de um bloco básico: o argumento. O argumento forma a espinha dorsal da fala. Ele representa a ideia central ou o princípio no qual a fala está baseada. Ainda mais, ele é uma ferramenta de mudança social, na medida em que pretende persuadir uma audiência em foco.

Deste modo, é possível analisar metodologicamente as estruturas de argumentação como uma alternativa à análise de conteúdo. Esse mesmo autor destaca as possibilidades das técnicas na análise de componentes da política (Op. Cit., p. 237-8).

A análise de conteúdo é um exercício de redução de dados onde o texto é codificado em determinadas categorias. A transformação do texto original em categorias quantificadas é feita através de um referencial de codificação que abrange todo aspecto importante do material de pesquisa. O desafio é reduzir uma grande quantidade de material em unidades significativas de análise, sem perder a essência (conteúdo, intenção) do material escrito original.

A análise de argumentação pode também ser teorizada como uma forma de análise de conteúdo. Ambas as análises tentam reduzir grandes quantidades de material, captando certos aspectos importantes do texto e transformando-os em unidades de análise. Necessita-se apenas considerar as partes do argumento (dados, proposição, garantia, apoio, refutação) como categorias, e a análise de conteúdo se torna um processo alternativo viável.

Quando se monta um quadro de análise, é possível identificar proposições diferentes e semelhantes, resultando em um retrato que estabelece relações entre as categorias.

A partir desse escopo teórico-metodológico, a documentação levantada junto aos canais da SME-SP foi analisada, observando o recorte temático “avaliação e currículo” e o recorte temporal 2005-2012, conforme será apresentado nos capítulos IV e V.

CAPÍTULO 2 – MARCOS CONCEITUAIS EM TORNO DA AVALIAÇÃO

*Assim é que elas foram feitas (todas as coisas) —
sem nome.
Depois é que veio a harpa e a fêmea em pé.
Insetos errados de cor caíam no mar.
A voz se estendeu na direção da boca.
Caranguejos apertavam mangues.
Vendo que havia na terra
Dependimentos demais
E tarefas muitas —
Os homens começaram a roer unhas.
Ficou certo pois não
Que as moscas iriam iluminar
O silêncio das coisas anônimas.
Porém, vendo o Homem
Que as moscas não davam conta de iluminar o
Silêncio das coisas anônimas —
Passaram essa tarefa para os poetas.
Manoel de Barros*

2. 1. Marcos em torno das avaliações externas

Analisar um contexto de avaliação externa como o criado a partir da Prova São Paulo na RME implica uma leitura contextual que parte de uma dada concepção do que vem a ser a própria avaliação. Ocorre, contudo, que a “avaliação educacional [...] não constitui uma teoria geral, mas um conjunto de abordagens teóricas sistematizadas que fornecem subsídios para julgamentos valorativos” (VIANNA, 2000, p. 18).

Nesse sentido, faz-se necessário referenciar qual a interpretação adotada nessa pesquisa com relação ao conceito de “avaliação educacional” como um todo e “avaliações externas” de um modo mais específico, resgatando na literatura os aspectos centrais das mesmas. Igualmente central é expor o lugar que elas ocupam nas políticas educacionais nacionais, a fim de estabelecer relações e compreender os nexos do surgimento de políticas locais como a PSP.

2.1.1. Reflexões teóricas

As avaliações vêm ganhando, no decorrer das últimas décadas, maior visibilidade e até mesmo centralidade tanto nas políticas educacionais quanto na gestão das redes e sistemas, estabelecendo aquilo que Castillo Arredondo e Cabrerizo Diago (2009), denominam “cultura de avaliação”. É possível observar uma diversidade de mecanismos

decorrentes das mesmas, desde estratégias de divulgação dos resultados até a premiação de agentes escolares. Esse lugar de destaque, no entanto, não assegura a existência de uma única interpretação quanto à definição do conceito. Para Dias Sobrinho (2002, p. 15), a avaliação é “pluri-referencial”. Então, é complexa, polissêmica, tem múltiplas e heterogêneas referências”.

A multiplicidade de interpretações se relaciona tanto com o percurso conceitual nos meios acadêmicos quanto com a compreensão de suas funções. Há que se demarcar que a avaliação não é um conceito novo, e não se restringe ao espaço da produção escolar, acadêmica ou técnica. É possível afirmar que ela sempre existiu no campo da informalidade: de acordo com Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004), desde a pré-história é possível afirmar que os seres humanos realizavam avaliações, se tomarmos o conceito de maneira bastante simplista. No último século, contudo, ela vem se complexificando, ganhando mais interesse nas ciências humanas e se fundamentando no pensamento descritivo, analítico e crítico. Conforme destaca Vianna (2000, p. 24), um dos fatores que impulsionaram a diversificação de enfoques relativos à avaliação foi a relação estabelecida entre ela e o acompanhamento da qualidade dos processos. A despeito de ter como fundo, segundo o autor, uma base economicista, essa interpretação

[...] tem contribuído para que a avaliação se torne uma constante no processo educacional, envolvendo não apenas a avaliação do aluno (rendimento escolar), mas considerando outros elementos (currículos, programas, professores, rede física etc.) igualmente válidos para expressar a qualidade de um sistema educacional.

Machado (2013, p. 11) localiza no século XIX o momento no qual a avaliação se torna “consciente”, ou seja, o momento no qual ela deixa de ser uma atividade informal para se tornar formal e “de corte epistemológico com uma tradição metafísica, ‘primária’ e incipiente, encetando um período de autonomização disciplinar e, sobretudo, de cientificação metodológica”. Esse autor demonstra, contudo, que suas bases epistemológicas repousam no Renascimento, com a emergência de uma “cultura de projeto”, passando-se a valorizar competências de previsão, planificação e controle.

Na linha tênue entre a emancipação e o controle, bases do discurso fundante da própria educação, Machado (2013) identifica a crescente centralidade da avaliação, expressa particularmente no exame, que conjugava a ideia de um olhar hierárquico com a punição disciplinar. Nesse contexto, o exame adquire um lugar central como mediação dos instrumentos de vigilância e punição, sancionando ou premiando de acordo com o

desempenho. Emerge, assim, uma visão que mantinha o ensino e avaliação com atividades distintas e sequenciais, como aponta o autor (2013, p. 21):

Ensinar e avaliar surgem, assim, como atividades distintas e sequenciais, apesar da onnipresença da avaliação em quase todos os momentos de interstícios do trabalho escolar. O exame, como figura *arquetípica da avaliação* na modernidade, é exemplar neste aspecto: cria em torno de si uma simbólica cerimonial própria, através da qual o aluno, no final de uma unidade de ensino (um programa, um ano, um ciclo), faz prova perante o mestre de uma transição de saberes e de aptidão para uma passagem para o mundo do trabalho ou para a continuação dos estudos (Santomé, 1995). Do ponto de vista matricial, para utilizarmos uma linguagem mais recente, a avaliação é, naturalmente, “sumativa” (*grifos nossos*).

Para além dessas bases, Nevo (1983) destaca a existência de muitas abordagens em avaliação, algumas mais específicas e que foram tomadas indevidamente como modelos, e algumas mais holísticas, que buscam integrar elementos presentes nas teorizações que as precedem. Vianna (2000, p. 19) também chama atenção para a existência não apenas de diferentes abordagens conceituais como a pertinência das mesmas à orientações teóricas diversas, o que necessariamente impõe situar qualquer conceituação em um contexto.

Nesse sentido, Castillo Arredondo e Cabrerizo Diago (2009) definem seis momentos históricos distintos na história das avaliações, determinantes para o processo de conceituação das mesmas. No primeiro, que foi do final do século XIX até a década de 1920, a avaliação era tomada como medida, baseada principalmente na psicologia, utilizando como recurso metodológico a psicometria. No segundo momento, entre os anos 1930 e 1940, a principal influência em sua definição era a teoria curricular proposta por Ralph Tyler, concebendo-se a avaliação como mecanismo de comprovação da consecução de objetivos propostos.

Já o terceiro período destacado pelos autores, entre os anos 1950 e 1960, foi marcado pela consideração da avaliação na totalidade do âmbito escolar, propondo que todos os fatores que convergem para a consecução do programa educacional – e não apenas o rendimento dos alunos – fossem levados em conta. Destacam-se nesse momento as contribuições de Cronbach, que agregou à definição de avaliação a questão da tomada de decisão e Scriven, que definiu a avaliação como processo de estimação do mérito ou valor daquilo que se avalia. O quarto, ao longo da década de 1970, congregou diferentes enfoques e tendências, com a avaliação orientada a dois âmbitos, alunos e tomadas de

decisões sobre o programa ou método, e com a compreensão de que a avaliação deveria averiguar as mudanças ocorridas no aluno em função das ações educacionais.

O quinto período, na década de 1980, foi marcado pela proliferação de modelos de avaliação, orientados a partir de dois grandes paradigmas: o qualitativo e o quantitativo. O sexto, a partir dos anos 1990, vem sendo marcado pela adoção de uma concepção de avaliação globalizada, formativa e integradora.

Outros autores propõem divisões distintas do percurso traçado pela avaliação educacional. É o caso de Guba e Lincoln (2011), que agrupam esse percurso em quatro gerações, de acordo com as características gerais presentes em cada um deles e não apenas pela cronologia.

A *primeira geração* teria como base a *mensuração* de diferentes atributos dos sujeitos. Surge com a popularização dos testes mentais, e tem força especialmente nas primeiras décadas do século XX. A *segunda geração* surge da necessidade de utilização da avaliação para aprimoramento dos currículos no contexto do Pós-Guerra. Nela, destaca-se uma abordagem de avaliação marcada pela *descrição*, ou seja, pela identificação dos pontos fortes e fracos dos programas curriculares que estavam sendo testados. É importante destacar que não se abandona a mensuração, mas passa-se a considerá-la como apenas um dos muitos instrumentos passíveis de emprego na avaliação.

A *terceira geração*, por sua vez, surgiria de uma fragilidade identificada em suas antecessoras: o fato delas não considerarem o *juízo de valor* por estarem centradas na mensuração e na descrição. Assim, o avaliador assume, para além das funções técnicas e descritivas, o papel de julgador, tendo sempre como base critérios previamente estabelecidos. Para Guba e Lincoln (2011), cada geração apresenta um avanço com relação à anterior, embora todas estivessem calcadas em uma tendência ao gerencialismo e em uma incapacidade de congregar valores divergentes. É nesse sentido que eles propõem a *quarta geração* de avaliação, que seria uma avaliação construtivista responsiva, abarcando uma maior interação entre os grupos envolvidos na avaliação e rompendo com o paradigma científico.

Independente da forma como as correntes avaliativas podem ser interpretadas historicamente, é possível verificar uma dificuldade de conceituação da mesma, dadas as múltiplas interpretações presentes que permitiriam sempre extrair algum elemento válido.

Contudo, o levantamento de conceituações de avaliação deve contribuir para uma delimitação que tenha um caráter mais operativo, notadamente, pelas implicações sociais, políticas e, sobretudo, educacionais que tem. Prosseguindo nesse esforço, podemos destacar o conceito de avaliação, com grandes repercussões na própria história da avaliação educacional, elaborado por Michael Scriven (1967), para quem avaliar é determinar o valor ou mérito de alguma coisa. Esse autor afirma que a avaliação procura responder a certos tipos de questões sobre certos tipos de entidades. Essas questões podem ser relativas à qualidade do instrumento, ao seu impacto sobre o grupo avaliado, ao seu desempenho etc. Tomando a avaliação como atividade metodológica em si mesma, afirma que (Op. Cit., p. 40)

A atividade [de avaliar] consiste simplesmente na coleta e combinação de dados sobre desempenho associado a uma escala ponderada de objetivos, para produzir ou classificações comparativas ou numéricas, na justificação de (a) instrumentos de coleta de dados, (b) as ponderações e (c) a seleção de objetivos.

Seguindo as proposições de Scriven, Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004, p. 35) reforçam a ideia da avaliação como determinação do valor ou mérito de algum objeto, acrescentando que “a avaliação é identificação, esclarecimento e aplicação de critérios defensáveis para determinar o valor (ou mérito), a qualidade, a utilidade, a eficácia ou a importância do objeto avaliado em relação a esses critérios”.

Popham (1977, p. 11) percebe a avaliação como uma “operação na qual a qualidade de uma iniciativa educacional é julgada” e chama atenção, ainda, para o caráter de julgamento de valor e para o fato de que as avaliações devem ser orientadas para a tomada de decisões e consideradas como “o ato de aferir, através de comparação, (1) o resultado observado (dados de desempenho) de alguma iniciativa educacional com (2) um padrão ou critério de aceitabilidade pretendido (dados desejados)”.

Para Nevo (2005, p. 442-3) a avaliação seria o ato de coletar sistematicamente informações relativas à natureza e qualidade dos objetos educacionais.

Essa definição combina descrição e julgamento, mas distingue entre eles por causa de sua natureza diferente. Descrição pode se basear na coleta de dados e isso resulta em informação altamente objetiva. Julgamento é baseado em critérios, que na maior parte dos casos são determinados por valores, normas sociais e preferências pessoais das partes interessadas com a avaliação. O Julgamento pode ter uma natureza bastante subjetiva. Descrição e julgamento, embora coexistam na maioria das avaliações, são usados em diferentes proporções para diferentes propósitos e por diferentes tipos de avaliadores (trad. nossa).

Agregando a contribuição de diferentes autores que os precederam, Castillo Arredondo e Cabrerizo Diago (2009, p. 39) consideram a avaliação como um processo dinâmico, aberto e contextualizado, a ser desenvolvido em um determinado período de tempo. Apresentam como três características básicas da avaliação:

1º Obter informação: Aplicação de procedimentos válidos e confiáveis para conseguir dados e informação sistemática, rigorosa, relevante e apropriada que fundamente a consistência e a segurança dos resultados da avaliação.

2º Formular juízos de valor: Os dados obtidos devem permitir fundamentar a análise e a avaliação dos fatos que se pretende avaliar, para que se possa formular um juízo de valor o mais acertado possível.

3º Tomar decisões: De acordo com os juízos emitidos sobre a informação relevante disponível, será possível tomar as decisões cabíveis a cada caso.

Ainda dentro desse movimento de conceituação, Lukas Mujika e Santiago Etxeberria (2009, p. 91-2) buscam uma síntese que abarque as diferentes dimensões da avaliação, sustentando que

A avaliação é o processo de identificação, coleta e análise de informação relevante – que poderá ser quantitativa ou qualitativa –, de maneira sistemática, rigorosa, planejada, dirigida, objetiva, crível, confiável e válida para emitir juízos de valor baseados em critérios e referências pré-estabelecidos para determinar o valor e o mérito do objeto educativo em questão a fim de tomar decisões que ajudem a otimizar o objeto mencionado.

Há que se considerar, ainda, a dimensão política presente nas avaliações. Para Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004), a avaliação é uma atividade científica, do ponto de vista de seus métodos, mas possui um caráter político quando são considerados os seus usos. Afonso (2000) destaca que a própria escolha de uma dada modalidade ou técnica pode expressar intencionalidades e orientações políticas, sendo por esse motivo fruto de relações de poder.

Outro aspecto importante que merece consideração é a diferença entre avaliação, testagem e medida. Haydt (1997) demarca a diferença entre os três elementos, demonstrando que *testar* se refere à submissão de alguém a um teste ou experiência, ou seja, a criação de situações previamente organizadas para verificar o desempenho de alguém/alguma coisa. *Medir*, por sua vez, diz respeito à determinação da quantidade, extensão ou grau de alguma coisa, tendo como base um sistema de unidades convencionais. A medida seria, portanto, o aspecto quantitativo do fenômeno descrito, podendo ser obtida por meio de um teste ou qualquer outro instrumento. Isso os

diferenciaria, portanto, do *avaliar*, uma vez que ele envolve necessariamente o julgamento sobre o objeto, tendo por base uma escala de valores.

Oliveira (2008, p. 231), corroborando esse pensamento, demarca que a testagem de estudantes, como um possível instrumento de medida, não encerra em si a avaliação, que pressupõe um movimento mais amplo, considerando que

A avaliação consiste em um processo mais amplo que pode tomar a medida como uma de suas dimensões, mas se associa à *elaboração de juízos de valor sobre a medida e a proposição de ações a partir dela*. De uma medida, proporcionada por uma testagem, para se chegar a um processo avaliativo é necessário que se reflita sobre seus significados e as possíveis ações a serem desenvolvidas a partir daí. (grifo nosso)

Com relação aos instrumentos que podem ser utilizados para a consecução de uma avaliação, Castillo Arredondo e Cabrerizo Diago (2009) apontam que, entre outros, podem ser utilizadas técnicas de observação, prova objetiva, pesquisas, entrevistas, evocação entre outros. Contudo, a literatura aponta os testes aplicados aos alunos como os mais recorrentes. Gatti (2013, p. 48-9) afirma a impossibilidade da implementação de um processo de avaliação do desempenho escolar sem uma base de conhecimentos constituída sobre aspectos cognitivos ligados à escolarização. Para essa autora

A base e a essência desses processos avaliativos são as provas, que oferecem situações que permitem aquilatar a posse ou não de conhecimentos, sob diferentes formas, ligados a um currículo de referência. O domínio de conhecimentos e técnicas para tanto é imprescindível para uma boa avaliação, uma avaliação que faça sentido, que tenha significado para o trabalho escolar. Portanto, demanda pessoas com formação adequada em educação, currículo e metodologias avaliativas. *As provas são o coração da avaliação de desempenho escolar e sua garantia de validade (grifos nossos)*.

Os sujeitos avaliados ou os “objetos de avaliação” mais comuns, de acordo com Nevo (1983) são alunos e professores. Chama atenção, contudo, para o fato de que outras dimensões educacionais precisam ser avaliadas, como projetos, programas, materiais curriculares e instituições.

A avaliação também pode ser definida de acordo com suas finalidades ou funções. Scriven (1967), tomando como referência a avaliação de currículos, definiu a existência de avaliações *formativas* e *somativas*. A primeira está relacionada ao desenvolvimento de um currículo ou programa, ou seja, se realiza no decorrer de processos em andamento; já a segunda ocorreria ao final de um processo (desenvolvimento de um currículo) para determinar o seu valor.

Outros autores, como Castillo Arredondo e Cabrerizo Diago (2009) e Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004), acrescentam à essas duas finalidades uma que as antecederia, qual seja, a *avaliação diagnóstica*, cuja finalidade é diagnosticar as características do objeto de avaliação (no caso, dos alunos) no início de um processo de aprendizagem. Também chamada pelos autores de *avaliação zero*, tem como uma de suas características ser descritiva.

Além disso, é possível definir a avaliação de acordo com a origem dos agentes avaliadores. As *avaliações internas* seriam aquelas realizadas pelos próprios integrantes do contexto avaliado, por exemplo, professores de uma escola, agentes de um programa. Já as *avaliações externas* seriam aquelas nas quais “o avaliado e o avaliador são pessoas ou instâncias diferentes e são realizadas quando agentes não integrantes habitualmente de uma escola ou de um programa avaliam seu funcionamento” (CASTILLO ARREDONDO; CABRERIZO DIAGO, 2009, p. 65).

Para efeito de análises, a definição de avaliação externa adotada nesta pesquisa é a de Madaus (1988, p. 86), para quem “programas de avaliação externa são aqueles controlados e/ou estabelecidos por uma autoridade externa, como um departamento de educação estatal, a legislatura ou uma agência privada”. Ainda que sejam constatadas situações nas quais aparece como sinônimo de “avaliação em larga escala” ou “avaliação de sistema”, o conceito de avaliação externa é mais adequado para demarcar a ação de um sujeito externo às escolas, ressaltando sua dimensão política. As avaliações externas são apresentadas, entre outros traços, como instrumentos para o desenvolvimento de políticas públicas apoiadas na verificação das proficiências em certas áreas do conhecimento, visando superar o fracasso e promover melhor equidade educacional, na medida em que possibilitariam diagnosticar problemas nos sistemas ou nas escolas.

De um modo geral, as avaliações externas apresentam padronizações quanto à utilização de instrumentos e escalas de interpretação. Russel e Airasian (2014, p. 22-23) destacam a importância dessa padronização quando se objetiva promover comparações ou obter informações com um mesmo propósito para um grande número de indivíduos ou contextos diferentes. Destacam algumas características que devem ser observadas nesse tipo de avaliação:

Uma avaliação padronizada é administrada, graduada e interpretada do mesmo modo para todos os alunos, independentemente de onde ou quando eles tenham sido avaliados. As avaliações padronizadas devem ser passadas a alunos de diferentes salas de aula, mas sempre sob as mesmas condições, com as mesmas orientações e na mesma quantidade de tempo de todos os outros alunos que estão fazendo a prova naquele

momento. Além disso, os resultados das provas receberão uma nota e serão interpretados do mesmo modo para todos os estudantes. O principal motivo para a realização dos procedimentos de avaliação padronizados é garantir que as condições de testes tenham efeito similar no desempenho de alunos de diferentes escolas e Estados.

Um importante aspecto a ser observado em qualquer avaliação, segundo os mesmos autores, é que elas devem ser válidas e confiáveis. Consideram que a validade diz respeito à relevância das informações coletadas para a decisão que será tomada com base nos resultados. Já a confiabilidade se refere à consistência das informações obtidas, ou seja, se elas de fato correspondem ao comportamento de um aluno ou grupo. Para assegurar esta última, afirmam ser necessário coletar informações diversas sobre o comportamento ou desempenho observado.

Ainda no que tange às avaliações externas – foco de investigação desta Dissertação – elas podem se apresentar com diferentes modelagens. Por definição, conhecimentos não podem ser mensurados diretamente, de modo que são necessários instrumentos que objetivem medi-los de maneira indireta. De um modo geral, tem-se observado que para tanto são utilizados testes com itens de múltipla escolha, nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática (eventualmente também em Ciências), podendo conter alguns itens de resposta construída. Há duas teorias matemáticas que são bastante utilizadas na construção desses testes: a Teoria Clássica dos Testes (TCT) e a Teoria de Resposta ao Item (TRI).

A TCT foi desenvolvida no início do século XX, e tem como característica a mensuração do resultado total de um indivíduo em um teste onde os itens são selecionados com base em parâmetros de dificuldade e discriminação. Sartes e Souza-Formigoni (2013, p. 241-242) destacam que dentre os sete postulados que constituem a base dessa teoria, dois são mais representativos da mesma:

O primeiro dele faz referência ao fato de que o resultado observado no teste do indivíduo (X) é resultante da soma do resultado verdadeiro do indivíduo (V: valor real), denominado por DeVellis (2006) “escore verdadeiro”, com erro de medida associado a esse mesmo resultado (E: variável aleatória). [...] Outro postulado estipula que o valor esperado para o resultado observado é o resultado verdadeiro. Isto significa que a precisão de um resultado aumenta com o número de observações. Em resumo, os postulados da TCT assumem que os erros aleatórios da medida devem ser independentes, em qualquer circunstância.

Uma das principais limitações da TCT, consideradas suas características, é que ela não permite a comparabilidade de populações nem de medições ao longo do tempo, pois todas as medidas são dependentes da amostra dos indivíduos. Além disso, diferentes

índices de dificuldade e de discriminação geram resultados distintos para os mesmos indivíduos.

Tais barreiras presentes na TCT, especialmente no que tange ao acompanhamento dos processos educacionais longitudinalmente e em termos de comparação de populações, estimularam a utilização da Teoria de Resposta ao Item em avaliações em larga escala ligadas às políticas públicas. Klein (2013, p. 107) a define como

[...] um conjunto de modelos matemáticos onde a probabilidade de resposta a um item é modelada como função da proficiência do aluno (variável não observável) e de parâmetros que expressam certas propriedades dos itens, com a propriedade de que quanto maior a proficiência do aluno, maior a probabilidade de ele acertar ao item.

Uma das grandes vantagens da TRI, de acordo com Andrade e Karino (2011) é que ela é capaz de mensurar um traço latente de conhecimento independente do respondente. Ela permite posicionar as proficiências dos respondentes e dos itens em uma escala invariável, possibilitando com isso a comparabilidade ao longo do tempo tanto para o mesmo grupo de indivíduos quanto para grupos distintos.

É possível observar, portanto, que não apenas há inúmeras formas de conceituar a avaliação como também estão envolvidos diferentes elementos, de acordo com sua função, modalidade, vinculação ou não à políticas etc. Nesse amplo espectro, contudo, existem características comuns, que resultam na concepção adotada na presente pesquisa, que considera avaliação a atividade que, a partir de um instrumento de coleta de informações de alguma característica do objeto avaliado, ancorado em uma determinada metodologia, emite um julgamento de valor e é utilizada para a tomada de decisão. É importante destacar, conforme aponta Freitas (2013, p. 79), que a avaliação “não tem um fim em si, é um meio para determinadas finalidade e se justifica pela sua congruência e fecundidade. Estas dependem da resposta efetiva que se dá ao por que, para que, como, quanto, quando, por quem e sob quais condições avaliar”.

Nesse sentido, e dada a definição apresentada aqui, considera-se que um processo de avaliação – qualquer que seja sua natureza – deve contemplar as questões, com base em Souza (2013, p. 102) apresentadas na Figura 4.

Figura 4: Procedimentos de Avaliação

2.1.2. Histórico das avaliações externas no Brasil

O aparelho avaliativo nacional ganhou força e se consolidou ao longo da década de 1990, especialmente após a criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica. Freitas (2007) e Gatti (2013), no entanto, destacam que desde a segunda década do século XX havia experiências avaliativas enquanto políticas públicas, embora naquele momento estivessem mais fortemente ligadas aos fundamentos das teorias psicológicas e, entre as décadas de 1960 e 1970, ao contexto empresarial.

Entre os anos 1960 e 1970 a questão dos testes e medidas ganhou um novo fôlego, relacionando-se principalmente à elaboração de exames vestibulares. O que se notou, contudo, foi a concentração desses conhecimentos nas equipes voltadas para a organização dos mesmos, não havendo maiores debates nos âmbitos acadêmicos e escolares.

Ao longo das décadas de 1970 e 1980, alguns estudos avaliativos foram realizados dentro de programas específicos, embora não tenha havido nenhuma iniciativa de fôlego. Gatti (2013) aponta que um marco da experiência de avaliação externa no Brasil ocorreu

com o projeto Edurural, realizado com uma parceria entre a Universidade Federal do Ceará e a Fundação Carlos Chagas (FCC).

Foi apenas ao final dos anos 1980 que o governo Federal começou a organizar um estudo avaliativo em âmbito nacional, em parceria com a FCC. De acordo com Gatti (2013), o então ministro interino da educação, Aluísio Sotero, procurou os especialistas em avaliação após deparar-se com a realidade de monitoramento da educação existente nos Estados Unidos, buscando saber acerca da viabilidade do MEC em desenvolver avaliações semelhantes na educação básica.

Nesse contexto, foi desenvolvido em 1988 um desenho preliminar do que se tornaria o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), intitulado Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público (Saep). Assim, o Saep foi proposto a partir da constatação da necessidade de criação de uma sistemática de avaliação no país. De acordo com a pesquisa realizada por Freitas (2007, p. 39) esse sistema, constituiu-se como uma tentativa de “[...] avaliar a situação, estratégias e resultados dos sistemas educacionais e, em maior ou menor medida, as questões relativas à universalização, qualidade do ensino, competência pedagógica e gestão educacional [...]”.

Em sua aplicação piloto o Saep foi realizado em duas unidades da federação, Paraná e Rio Grande do Norte. E, após passar por reformulações em seus instrumentos e procedimentos, o projeto foi expandido para nível nacional sendo implementado em 1990. Em 1991 teve seu nome alterado para Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), já demarcando o interesse em avaliar, ao longo do tempo, toda a Educação Básica, e passou a ter aplicações bianuais (SANTOS, 2007, p. 82).

O novo formato se consolidou como uma das primeiras iniciativas de avaliação externa em escala nacional, articulado a um conjunto de reformas que visavam o redesenho organizacional e institucional dos sistemas de educação, quando uma das questões latentes era a responsabilização da gestão pública e dos atores envolvidos no processo educativo (BECKER, 2010 e KRAWCZYK; VIEIRA, 2008).

O Saeb foi pensado, inicialmente, como um exame amostral, cujos principais objetivos seriam “realizar um diagnóstico do sistema educacional brasileiro e de alguns fatores que possam interferir no desempenho do aluno” fornecendo indícios sobre “a qualidade do ensino ofertado” e, simultaneamente, possibilitando aos gestores públicos e aos educadores uma ferramenta para refletir sobre ações que visassem a melhoria da

qualidade do ensino (Inep)¹¹. De acordo com o documento fundante do Sistema (BRASIL, 1994), um “monitoramento” contínuo da qualidade se fazia necessário na medida em que o avanço do acesso à educação não estava sendo seguido da entrega de uma educação de qualidade, havendo elevados índices de fracasso ainda nos anos iniciais, repercutindo em uma elevada evasão ao longo do Ensino Fundamental. Nesse sentido, fazia-se necessário criar um instrumento que fornecesse elementos para políticas do governo federal, tal como aponta o documento (BRASIL, 1994, p. 05):

Nesse contexto, ao tomarem vulto esses principais problemas, aos poucos tomou cor uma decisão política de estruturar o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB surgiu como um *projeto integrador e cooperativo* entre a União e as Unidades da Federação na medida em que permite a realização de um diagnóstico nacional capaz de *orientar as políticas do governo federal* para o subsetor Educação Básica com as administrações estaduais e municipais dos sistemas escolares. Concebido de forma sistêmica e celular, o SAEB permite a avaliação e a aplicação dos resultados das pesquisas e estudos realizados sob seu amparo, tanto no âmbito dos estados em que os dados são coletados quanto o intercâmbio, a análise comparativa e a consolidação das informações em nível nacional (*grifos nossos*).

Assim, em 1990 e 1993 foram avaliados alunos da 1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries do ensino fundamental em Língua Portuguesa e Matemática. Em 1995 uma nova metodologia de construção dos testes e análise de resultados foi adotada, a Teoria de Resposta ao Item (TRI), possibilitando a comparabilidade entre os resultados das avaliações ao longo do tempo. Nas edições de 1997 e 1999, novas mudanças aconteceram e os alunos matriculados nas 4ª e 8ª séries foram avaliados em Língua Portuguesa, Matemática e Ciências, e os alunos de 3º ano do Ensino Médio em Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia. É importante destacar que apenas em 1997 o Inep elaborou as Matrizes Curriculares de Referência do Saeb, que passaram a subsidiar a construção dos itens, além de criar uma escala de proficiência para Língua Portuguesa e Matemática.

Entre 1990 e 2003, as provas foram aplicadas em caráter amostral, o que possibilitou a geração de resultados para Brasil, por região e unidades da federação e, dentro desses resultados por dependência administrativa: federal, estadual, municipal e privada. A partir da edição de 2001, o Saeb passou a avaliar apenas as áreas de Língua Portuguesa e Matemática. Tal formato se manteve nas edições de 2003, 2005, 2007, 2009, 2011 e 2013, tendo sido anunciada a inclusão de Ciências, ainda em caráter experimental.

¹¹ Definição do SAEB e Prova Brasil. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/prova-brasil-e-saeb/historico>>. Acesso em: 15 nov. 2011.

Esse desenho amostral do Saeb cumpria relativamente bem a função de servir à elaboração de políticas no âmbito mais geral das redes mas, de acordo com Freitas (2013), não dava conta de promover ações dos sistemas junto às escolas. Essa impossibilidade de visualização de cada uma das unidades educacionais foi responsável, entre outros fatores, pelo surgimento de inúmeras avaliações locais, inicialmente em estados e, posteriormente, em municípios.

Diante desse contexto, a partir de 2005 o Saeb foi desdobrado em duas vertentes: a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), realizado de forma amostral em escolas públicas e privadas, de áreas urbanas e rurais, com alunos do 5º e 9º anos do ensino fundamental e de do 3º ano do ensino médio, “[...] tendo como principal objetivo avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência da educação brasileira”¹²; e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), realizada de forma censitária para alunos de 5º e 9º anos do ensino fundamental em escolas públicas das redes municipais, estaduais e federal, com a condição de essas escolas possuam, no mínimo, 20 alunos matriculados nos anos, tendo como objetivo “[...]”avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas públicas.”¹³. Conforme informações do próprio Inep¹⁴:

A Prova Brasil foi idealizada para atender a demanda dos gestores públicos, educadores, pesquisadores e da sociedade em geral por informações sobre o ensino oferecido em cada município e escola. O objetivo da avaliação é auxiliar os governantes nas decisões e no direcionamento de recursos técnicos e financeiros, assim como a comunidade escolar, no estabelecimento de metas e na implantação de ações pedagógicas e administrativas, visando à melhoria da qualidade do ensino.

A principal inovação ocorrida, no entanto, foi a associação dos resultados do Saeb com dados relativos ao fluxo de alunos. Como explicitado em Fernandes (2007), em situações nas quais a evasão é pequena, como tem acontecido no ensino fundamental, pode-se utilizar a taxa de aprovação como o melhor indicador de fluxo. Nestes termos, foi criado o Índice de Desenvolvimento da Educação (Ideb) (FERNANDES, 2007; BECKER, 2010). Tal uso está diretamente relacionado ao principal objetivo declarado do Saeb:

[...] avaliar a Educação Básica brasileira e contribuir para a melhoria de sua qualidade e para a universalização do acesso à escola, oferecendo subsídios concretos para a formulação, reformulação e o

¹² Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/saeb/aneb-e-anresc>>. Acesso em: 04 mar. 2014.

¹³ Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/saeb/aneb-e-anresc>>. Acesso em: 04 mar. 2014.

¹⁴ Definição do SAEB e Prova Brasil. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/prova-brasil-e-saeb/historico>>. Acesso em: 15 nov. 2011.

monitoramento das políticas públicas voltadas para a Educação Básica. Além disso, procura também oferecer dados e indicadores que possibilitem maior compreensão dos fatores que influenciam o desempenho dos alunos nas áreas e anos avaliados.¹⁵

Bonamino (2013, p. 51-52) chama atenção ainda para as influências mais profundas que o Ideb produz nas unidades escolares:

A estimação do Ideb para os anos iniciais e finais do ensino fundamental de cada unidade escolar, aliada à estratégias da mídia de divulgação dos resultados da Prova Brasil por meio de *rankings*, coloca perspectivas concretas de interferência mais direta da avaliação na gestão escolar e nas atividades de sala de aula.

Posteriormente, mediante a Portaria nº 482, de 7 de julho de 2013, o MEC introduziu novo desdobramento no Saeb, como a criação da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), que ocorre de maneira censitária com os alunos do 3º ano do ensino fundamental com o “objetivo de avaliar os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa, alfabetização Matemática e condições de oferta do Ciclo de Alfabetização das redes públicas¹⁶”. Desse modo, o Saeb ganha uma nova estrutura que pode ser observada na Figura 5.

Figura 5 – Nova estrutura do Saeb

Fonte: Inep

Além das avaliações que compõem o Saeb, o governo federal também realiza a Provinha Brasil. Elaborada e designada pelo Inep como uma avaliação diagnóstica do nível de alfabetização, a Provinha Brasil é distribuída pelo MEC/FNDE e está disponível para municípios, estados e Distrito Federal aplicarem aos alunos da rede pública do segundo ano do ensino fundamental, ciclo I, em dois momentos do ano letivo: uma prova

¹⁵ Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/saeb/aneb-e-anresc>>. Acesso em: 15 nov. 2011.

¹⁶ Definição da ANA. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/saeb/aneb-e-anresc>>. Acesso em 16 dez. 2013.

é realizada no início do ano e outra no término. Tal formato contribui, segundo o Inep, para que seja feito um diagnóstico mais preciso que permitirá apreender as aprendizagens agregadas ao longo do ano no que tange as habilidades de leitura, de modo a aumentar a possibilidade de intervenção eficaz no processo de alfabetização, tendo em vista a meta do *Plano de metas Compromisso Todos pela Educação* de que as crianças estejam alfabetizadas até, no máximo, os oito anos de idade.

Para além das críticas e debates suscitados em torno das avaliações externas, conforme retratam Afonso (1988), Freitas (2007) e Ravela et al. (2008), a consolidação do Saeb encetou, num primeiro momento, a formulação de avaliações por parte dos governos estaduais (BONAMINO; BESSA, 2004 e SOUSA; OLIVEIRA, 2010), conferindo centralidade para as avaliações externas nas políticas em curso, com profundas implicações, ainda que potenciais, para as próprias políticas públicas e, principalmente, para o trabalho pedagógico nas escolas a elas submetidas.

É possível perceber que esse movimento também chegou a alguns municípios, como é o caso de São Paulo, que além das avaliações nacionais como Saeb/Prova Brasil e Provinha Brasil, realizava a Prova São Paulo (PSP) de 2007 a 2012¹⁷ e, a partir de 2009, criou a avaliação Prova da Cidade, configurando as dimensões pedagógicas e educativas da avaliação, conforme Freitas (2007).

Bonamino e Souza (2012) identificam que essas modificações ocorridas ao longo das décadas de 1990 e 2000 configuram Três Gerações de Avaliação Educacional no Brasil. Para essas autoras, a 1ª Geração contemplaria as avaliações com finalidades diagnósticas, como o Saeb, onde os resultados são divulgados na mídia ou pela internet, mas sem existir nenhum tipo de devolutiva às escolas. Já a 2ª Geração seria aquela na qual as avaliações subsidiam as políticas de responsabilização de baixo impacto (*low stake*), com a divulgação pública dos resultados e devolutivas às escolas; aqui, as consequências seriam de caráter mais simbólico, como a divulgação de *rankings* e a apropriação dos resultados por pais e comunidades, esperando com isso promover algum tipo de mudança que leve à melhoria do ensino. Por fim, a 3ª geração abarcaria as avaliações que subsidiam políticas de responsabilização de alto impacto, incluindo

¹⁷ A gestão de Fernando Haddad, iniciada em 2013, pôs fim à realização da Prova São Paulo e da Prova da Cidade, centralizando as ações do governo a partir dos resultados das avaliações Federais. Ao longo dessa gestão, com a Reorganização Curricular Mais Educação São Paulo, foi criada uma prova bimestral com características bastante similares à Prova da Cidade, possuindo caráter optativo até o 1º bimestre de 2015. Desde o segundo bimestre de 2015 esta prova vem sendo censitária, embora a portaria que a estabeleceu esteja em discussão.

tipicamente recompensas materiais em função dos resultados dos alunos e das escolas; nessa geração, a responsabilização envolve mecanismos de remuneração ou premiação em função de metas, como ocorre com algumas avaliações estaduais.

Diante do quadro apresentado, Freitas (2013, p. 78) aponta que seria possível identificar, no atual aparelho avaliativo brasileiro, mecanismos capazes de

- a) avaliar resultados dos sistemas educacionais;
- b) avaliar resultados das escolas;
- c) avaliar progressos no alcance de metas pelos sistemas, redes e escolas;
- d) avaliar o nível de alfabetização da população de 8 anos;
- e) examinar competências de pessoas que cursaram a educação básica;
- f) examinar e certificar conhecimentos adquiridos em processos não regulares de escolarização;
- g) induzir a autoavaliação escolar;
- h) examinar competências docentes no ingresso na carreira no magistério.

2.1.3 – Implicações das avaliações externas

No que tange à avaliação enquanto ação do Estado sobre a educação, é significativo destacar que a implementação de avaliações externas em diversas partes do mundo – inclusive no Brasil – se insere em um contexto mais amplo de reformas do Estado diante de crises econômicas ou políticas (AFONSO, 1998). Essas avaliações, enquanto forma de controle externo e mensurador da eficiência escolar, para Afonso (1998), Freitas (2011) e Krawczyk e Vieira (2008), estariam ligadas à emergência de um Estado que adere a alguns valores afeitos às concepções de mercado.

Há autores, contudo, que vêm enaltecendo as práticas avaliativas do Estado enquanto instrumentos de “controle da qualidade da educação”, na medida em que elas seriam capazes de fornecer informações fundamentais para uma gestão mais efetiva e uma cobrança mais focada do processo educativo, como é o caso de Castro (2007) e Veloso (2007), que defendem, inclusive, a bonificação de professores atrelada a resultados dos alunos.

Stecher (2002), ancorado em estudos realizados ao longo da década de 1990 nos Estados Unidos, destaca que o fato das avaliações externas estarem ligadas a alguma forma de *accountability* pode gerar consequências. Entretanto, para o autor, as mesmas precisam ser diferenciadas em negativas, nulas ou positivas. Entre as negativas o autor destaca: a modificação das aulas em função dos testes; o trabalho focado na melhoria dos resultados e não na melhoria da aprendizagem; e até mesmo a tentativa de fraudes, especialmente quando há bonificações ou sanções financeiras envolvidas. Entre as

positivas, considera a hipótese da existência de uma matriz de avaliação ampla o suficiente para que seus impactos possam contribuir no sentido de aprendizagens significativas.

O próprio conceito de *accountability* pode gerar conflitos no que tange à sua aceitação ou negação. Para além da simples ideia de “responsabilização”, Afonso (2012) aponta que ela seria a interação entre avaliação, prestação de contas e responsabilização. Por estar associada à uma ideia hierárquico-burocrática ou tecnocrática e gerencialista, assumiu ao longo do tempo uma forte carga punitiva, ligada especialmente ao pagamento de bônus ou à outras formas de sanções. Ele ressalta (idem, p. 476), contudo, que não há uma única forma de configuração da mesma, na medida em que

[...] uma configuração de *accountability* democraticamente avançada, incluindo a *avaliação, prestação de contas e a responsabilização*, pressupondo relações e conexões abertas, problematizáveis e susceptíveis de se aperfeiçoarem ou reconstituírem, e que se legitimem ou se sustentem em valores e princípios essenciais: a cidadania crítica, a participação, o *empowerment*, o direito à informação, a transparência e a justiça, entre outros.

Outra face das avaliações externas que têm suscitado interesse de investigação são as possíveis consequências dos usos de seus resultados. Neste tocante, à semelhança dos aportes de Dias Sobrinho (2002) e Afonso (2001), Madaus (1988, p. 95-98), apoiando-se no contexto da escola básica dos Estados Unidos, elabora um conjunto de princípios no sentido dos possíveis impactos que tais avaliações teriam sobre o currículo. Dentre eles, pode-se destacar:

- 1 - O poder dos testes e exames para afetar indivíduos, instituições, currículos é um fenômeno perceptivo: se os estudantes, professores ou administradores acreditam que os resultados de um exame são importantes, importa pouco se isso é realmente verdadeiro ou falso – o efeito é produzido pelo que os indivíduos percebem ser.
- 2- Quanto mais indicadores sociais quantitativos são usados para tomar decisões sociais, mais provavelmente se distorcerá tais processos tentando monitorá-los.
- 3- Se importantes decisões são supostamente relacionadas aos resultados dos testes, então os professores ensinarão para o teste.
- 4- Em cada ambiente onde operam testes, uma tradição baseada em exames passados desenvolve-se, o que eventualmente define “de fato” o currículo.
- 5- Os professores colocam particular atenção na forma das questões dos testes (por exemplo, resposta curta, ensaio, múltipla escolha) e ajustam o que ensinam de acordo com ela.
- 6- Quando os resultados dos testes são o único ou mesmo o árbitro parcial do futuro educacional ou das escolhas de vida, a sociedade tende a tratar o resultado dos testes como o principal objetivo da escolarização, em vez de um indicador útil do desempenho, ainda que falível.

7- Os testes transferem controle do currículo para a agência que controla o exame.

Os apontamentos de Madaus (Op. Cit.), quanto aos possíveis impactos das avaliações sobre o currículo, ganham destaque no debate sobre avaliação, suscitando estudos que procurem verificar se de fato estes vêm ocorrendo ou se não há nenhum tipo de influência entre avaliações externas e currículo. Tal discussão é reiterada por Sousa (2003) para quem, dadas as características presentes nos procedimentos de avaliação do executivo federal, há reflexos tanto no currículo quanto na forma de gestão das escolas. A autora afirma que há uma tendência que pode levar a uma possível conformação do currículo aos testes de rendimento, que “tendem a ser vistos como os delimitadores do conhecimento que ‘tem valor’, entendido o conhecimento como o conjunto de informações a serem assimiladas pelos alunos e passíveis de testagem” (Op. Cit., p. 188-189).

Freitas (2002) pondera que o Estado brasileiro, no que concerne à avaliação, é depositário de um conceito pautado na ideia de “controle”, em detrimento de um conceito do avaliar para “melhorar”, e que as estratégias de avaliação implementadas têm gerado uma ação estritamente controladora sobre o sistema. Há, também, uma dificuldade muito grande para que as escolas participantes destes subconjuntos avaliados (ensino fundamental, médio e superior) possam utilizar localmente os resultados de tais avaliações.

Além disso, o fato das avaliações externas estarem baseadas em ações exógenas às escolas dificulta, no momento seguinte, o próprio envolvimento de seus professores, pois não participaram do processo de construção – de validação – da avaliação. Ademais, a devolutiva de resultados para as escolas tarda, o que dificulta sua incorporação para efetuarem modificações em suas práticas, somando-se às dificuldades na interpretação dos relatórios pedagógicos e das escalas de proficiência (ALAVARSE, 2009, OLIVEIRA, 2008).

Outra limitação apontada pela literatura é que algumas avaliações externas restringem seus objetos de apreciação à leitura e à resolução de problemas e seus resultados, transformando-os em medidas quase absolutas da qualidade da educação. Nesse sentido, o pensamento de Vianna (1990, p. 99) faz um contraponto à ideia restritiva de avaliação, ao destacar que avaliar não se delimita a verificação do rendimento escolar, mas sim à conjugação destas informações com outras igualmente importantes, como o

tipo de ensino que os estudantes recebem, as práticas em sala de aulas, fatores ambientais, entre outros.

Contrapondo-se à visão restritiva da qualidade do ensino, Nevo (2005), Oliveira (2008) e Vianna (1990) sustentam que a avaliação de sistemas implica vários procedimentos para o cruzamento dos dados sobre diversas dimensões das escolas e seus alunos. Nestes termos, o desempenho em provas padronizadas é uma dimensão associada ao ensino, e não à medida absoluta de sua qualidade.

Frente às transformações sofridas no modelo de avaliação proposto no Brasil, Pestana (2013, p. 125) destaca as principais fragilidades do paradigma adotado:

Hoje o sistema de avaliação SAEB/Prova Brasil pode ser definido como uma avaliação restrita ao rendimento dos alunos. Há pouca ou nenhuma referência às informações obtidas com os questionários de contexto e de fatores intraescolares e somente os dados de proficiência são divulgados. À população não é dado conhecer os resultados sobre a situação das escolas, dos alunos ou dos professores. A mensagem trazida por este tipo de tratamento da informação é a de que o desempenho dos alunos é aspecto independente, autônomo, não condicionado por fatores materiais, subjetivos, históricos. Este aspecto merece todas as críticas e uma reflexão profunda, especialmente no campo da disputa simbólica, em razão da grande repercussão na mídia das divulgações dos resultados.

Há ainda questionamentos relevantes como o proposto por Franco (2004), que considera que no Brasil ocorrem mais exercícios de avaliação do que a implementação de verdadeiros sistemas. De acordo com o autor, bem como para Lee (2004), seria mais importante estabelecer estudos longitudinais, capazes de realizar associações entre equidade e eficácia do sistema, do que realizar testagens que se ocupem exclusivamente do levantamento de aspectos quantitativos. Franco (2004, p. 61-62) destaca que

[...] Um verdadeiro sistema de avaliação, precisamente por constituir-se em multiplicidade de iniciativas, tem mais dificuldade de ser entendido pela sociedade e, talvez por isso, tenha menos apelo para quem está em posição de decisão. A iniciativa de avaliação única e censitária desperta maior impacto e emoção. [...] Mas o problema é que nem tudo que provoca impacto e emoção entrega o que promete.

Considerado esse percurso da Avaliação Educacional de um modo mais amplo, e da avaliação externa em particular, faz-se necessário identificar quais conexões existem entre elas e a Prova São Paulo, bem como as semelhanças e diferenças existentes, para que esse sistema possa ser destrinchado em sua essência.

CAPÍTULO III – MARCOS CONCEITUAIS EM TORNO DO CURRÍCULO

Neste capítulo apresenta-se o panorama teórico-conceitual sobre a questão curricular, bem como sobre políticas curriculares no contexto nacional, no intuito de fixar bases para análises acerca da produção do currículo na SME-SP. Sem a pretensão de tornar as explorações conceituais em torno do tema o elemento central, evidencia-se um percurso teórico que fundamentou a elaboração da Dissertação e, mais amplamente, o processo investigativo sobre a Prova São Paulo.

A questão curricular – tal qual a avaliativa – apresenta uma complexidade de dimensões que, ao mesmo tempo em que se imbricam, possuem suas especificidades. No que tange à produção acadêmica, é possível identificar a dimensão **teórica** do currículo, à qual está atrelado tanto um esforço conceitual quanto de crítica e proposição daquilo que gira em torno dele. A sua dimensão **política** diz respeito às propostas e orientações que são formuladas e implementadas pelas administrações municipais, estaduais e federais, tendo relação com a primeira, mas guardando características próprias. Por fim, é possível identificar a dimensão **ativa** ou o **currículo em ação**, ou seja, aquela que se desenvolve efetivamente no interior das escolas, fruto de influências das demais, em sua relação com o contexto da prática educativa.

Considerando que o foco investigativo foram as propostas elaboradas no âmbito da administração municipal, e não o currículo em ação, neste trabalho as dimensões teórica e política serão privilegiadas, primeiramente no estabelecimento de um esforço conceitual e, na sequência, apresentando o contexto da política curricular nacional que serve de panorama para posterior análise da política da SME-SP.

3.1 – Conceituando o Currículo

A interpretação de uma determinada realidade concreta demanda, do ponto de vista teórico, que sejam mobilizados conceitos. Por se tratar de um conceito operativo, é particularmente importante definir o que se entende por **currículo**, dado que sua compreensão engendra uma relação determinada com o real. Gimeno Sacristán (2000), apoiado pelas proposições de Grundy, propõe que ele seja uma construção cultural, pois “não se trata de um conceito abstrato que tenha algum tipo de existência fora e

previamente à experiência humana. É, antes, um modo de organizar uma série de práticas educativas” (GRUNDY, *apud* GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 14).

Apesar da aparente simplicidade e obviedade contida no conceito de “currículo”, ele é complexo, pois envolve muitas dimensões, dilemas e situações que demandam posicionamento. A sua origem semântica na palavra latina *Scurrere*, que faz referência à corrida, tem implicações práticas na forma como foi conceituado, na medida em que assumiu em seu cerne a ideia de **curso a ser seguido**. Para Goodson (2013, p. 31), essas bases etimológicas forjam desde muito cedo a relação entre currículo e prescrição, o que só se fortalece com o passar do tempo com a emergência de padrões sequenciais de aprendizagem. Esse autor destaca que “[...] contexto e construção sociais não constituem problemas, porquanto, por implicação etimológica, o poder de ‘definição da realidade’ é posto firmemente nas mãos daqueles que ‘esboçam’ e definem o curso”.

Tomaz Tadeu da Silva (2011, p. 14) corrobora com a ideia de que **currículo** é um conceito polissêmico na medida em que afirma que ele só pode ser compreendido enquanto discurso, colado a determinadas correntes teóricas, contextualizado histórica e socialmente, na medida em que

[...] a partir da noção de discurso, as definições de currículo não são utilizadas para capturar, finalmente, o verdadeiro significado de currículo, para decidir qual delas mais se aproxima daquilo que o currículo essencialmente é, mas, em vez disso, para mostrar que aquilo que o currículo é depende precisamente da forma como ele é definido pelos diferentes autores e teorias. Uma definição não nos revela o que é, essencialmente, o currículo: *uma definição nos revela o que uma determinada teoria pensa o que o currículo é (grifo nosso)*.

Outra autora que fortalece essa perspectiva é Dussel (2010) que, apoiada nas proposições de Kliebard, chama atenção para o fato de que o currículo deve sempre ser compreendido observando-se sua historicidade e sua especificidade, na medida em que tradições surgem umas em relação às outras, configurando um espaço plural que não comporta a atribuição de apenas um sentido.

Ainda que se esteja diante de um conceito sempre determinado histórica e socialmente, com referência a determinadas teorias, compreende-se que é importante buscar uma definição que possa abarcar aquilo que a investigação que ora se apresenta tomou como base para compreender o que seja o **currículo**. Como ponto recorrente em muitas delas, é possível identificar que giram em torno da tentativa de responder aquilo que deve ser ensinado – ou seja, todas as teorias curriculares, de maneiras distintas, têm

na questão do conhecimento ou, melhor, do acesso ao conhecimento, o seu cerne. Silva (2011, p. 14-15) destaca que

A questão central que serve de pano de fundo para qualquer teoria do currículo é a de saber qual conhecimento deve ser ensinado. De uma forma mais sintética a questão central é: o quê? Para responder a essa questão, as diferentes teorias podem recorrer a discussões sobre a natureza humana, sobre a natureza da aprendizagem ou sobre a natureza do conhecimento, da cultura e da sociedade. As diferentes teorias se diferenciam, inclusive, pela ênfase que dão a esses elementos. Ao final, entretanto, elas têm que voltar à questão básica: o que eles ou elas devem saber? Qual conhecimento ou saber é considerado importante ou válido ou essencial para merecer ser considerado parte do currículo?

Também Young (2013) compreende que o cerne de qualquer teorização sobre o currículo seja aquilo que os alunos têm o direito de aprender, embora esse autor pondere que jamais será possível atribuir uma resposta definitiva a essa inquietação, na medida em que a sociedade está em permanente mudança. Para ele, existe a necessidade de equalizar dois elementos acerca do conhecimento: de um lado, a transmissão às novas gerações de tudo aquilo que foi acumulado pela humanidade, de outro, a viabilização de um caráter inovador, ou seja, possibilitar que os educandos possam construir novos conhecimentos.

Tais proposições apontam para algumas características que auxiliam na busca de uma aproximação conceitual ao destacarem que currículo estabelece uma relação direta com a questão do conhecimento, e que esta relação é sempre mediada por contextos específicos, donde decorre que jamais um currículo abarca “o” conhecimento como um todo, mas sim proporciona acesso a determinados conhecimentos, fruto de escolhas e seleções.

Nesse sentido, demarcando que se trata de uma escolha teórica entre outras possíveis, que não dá conta da complexidade do termo mas, por outro lado, tenta encontrar um caráter mais operativo do mesmo, assume-se nessa dissertação, seguindo os aportes de GIMENO SACRISTÁN (2000, p. 34) que currículo é o “*projeto seletivo de cultura, cultural, social, política e administrativamente condicionado, que preenche a atividade escolar e que se torna realidade dentro das condições da escola tal como se acha configurada*”. Seria, assim, a “expressão do projeto cultural e educacional que as instituições de educação dizem que irão desenvolver com os alunos (e para eles) aquilo que consideram adequado” (GIMENO SACRISTÁN, 2013, p. 24). Há três conjuntos de determinações que podem ser identificados na estrutura curricular, quais sejam, a seleção

cultural, as condições institucionais e os fatores de cunho filosófico-teórico, ou seja, as concepções curriculares, conforme apresentado na Figura 6.

Figura 6: Estrutura do currículo: elementos determinantes

Fonte: Gimeno Sacristán (2000, p. 36)

Chama atenção a observável complexidade de práticas que de alguma maneira possuem implicações para além das pedagógicas, tais como as de ordem política, administrativa, da produção de meios, da criação intelectual, da avaliação. Trata-se, pois, de subsistemas que são ao mesmo tempo autônomos e interdependentes, promovendo implicações na ação pedagógica. Nesse sentido, o significado último do currículo seria dado, pois, pelos contextos nos quais ele estaria inserido, conforme aponta Gimeno Sacristán (2000, p. 22), destacando

[...] um *contexto de aula*, no qual encontramos uma série de elementos como livros, professores, conteúdos, crianças; b) outro *contexto pessoal e social*, modelado pelas experiências que cada pessoa tem e traz para a vida escolar, refletidas em aptidões, interesses, habilidades, etc., além do clima social que se produz no contexto de classe; c) existe, além disso, outro *contexto histórico* escolar criado pelas formas passadas de realizar a experiência educativa, que deram lugar a tradições introjetadas em forma de crenças, reflexos institucionais e pessoais, etc., porque cada prática curricular cria, de alguma forma, incidências

nas quais a sucederão; d) finalmente, se pode falar de um *contexto político*, à medida que as relações dentro de classe refletem padrões de autoridade e poder, expressão de relações do mesmo tipo na sociedade exterior. As forças políticas e econômicas desenvolvem pressões que recaem na configuração dos currículos, em seus conteúdos e nos métodos de desenvolvê-los.

Partindo do esquema explicativo, é possível destrinchar os três determinantes do currículo considerado enquanto **cultura da escola**, partindo do próprio conceito de cultura (igualmente complexo e polissêmico). Uma definição possível é a expressa por Williams (*apud* Alavarse, 2002, p. 191) para quem a cultura poderia ser interpretada “como sistema de significações mediante o qual necessariamente (se bem que entre outros meios) uma dada ordem social é comunicada, reproduzida, vivenciada e estudada”. A escola, enquanto integrante desta cultura, não apenas opera para constituição de seus significados, mas atua igualmente para a reprodução dos mesmos.

A cultura, entendida em sua complexidade, é mais do que as expressões materiais da mesma (arte) ou um estado do ser (civilização), mas uma prática social. Para Moreira e Candau (2008), ela seria um conjunto de práticas significantes, transmitidas por meio da linguagem. Decorre desse entendimento que o currículo também seria um conjunto de práticas de construção, disputa, rejeição e compartilhamento de significados sobre o mundo.

No contexto escolar, a composição do currículo se dá sempre por uma seleção de algo específico da cultura, reelaborada e, por vezes, ressignificada para a “transmissão” desses conhecimentos às novas gerações. Forquin (1993, p. 12), falando sobre seu significado especificamente no contexto de transmissão cultural na educação, aponta que ela é

Essencialmente, um patrimônio de conhecimentos e competências, de instituições, de valores e de símbolos, constituído ao longo de gerações e característico de uma comunidade humana particular, definida de modo mais ou menos amplo e mais ou menos exclusivo. Sendo obra coletiva e bem coletivo objetivável, este patrimônio distingue-se da cultura no sentido subjetivo e “perfectivo”, ele não é monopólio do “homem cultivado” [...]. Mas, sendo o produto de um processo perpétuo de seleção e decantação, sendo suporte de memória e obra de memória, e revestido de uma conotação sagrada (objeto por vezes de admiração, sempre de respeito), ele se distingue da cultura no sentido descritivo e científico, do qual, no entanto, permanece inseparável.

Aquilo, portanto, que compõe a cultura escolar é apenas uma parte restrita da cultura de uma determinada comunidade humana, da qual sempre são feitas escolhas, selecionados elementos que comporão aquilo que denominamos “conhecimento escolar”.

Moreira e Candau (2008) destacam ainda que esse conhecimento engendrado pelas escolas não é mera simplificação daquele produzido nos campos de origem, pois possui características próprias, e que por ser gerador de significados, também atua na construção das identidades dos estudantes.

A escola seria, nesse sentido, uma instituição facilitadora de cultura, conforme destaca Gimeno Sacristán (2000, p. 19), ao afirmar a necessidade de

[...] recuperar a consciência do valor cultural da escola como instituição facilitadora de cultura, que reclama inexoravelmente o descobrir os mecanismos através dos quais cumpre tal função e analisar o conteúdo e sentido da mesma. O conteúdo é condição lógica do ensino, e o currículo é, antes de mais nada, a seleção cultural estruturada sob chaves psicopedagógicas dessa cultura que se oferece como projeto para a instituição escolar. Esquecer isto supõe introduzir-se por um caminho no qual se perde de vista a função cultural da escola e do ensino.

Tais fragmentos da cultura, por sua vez, são organizados em conteúdos de ensino que visam engendrar a produção e/ou reprodução de conhecimento. Para Gimeno Sacristán (1998, p. 150), o conceito de conteúdo de ensino não tem significado estático nem universal, sendo, como já apontado, uma construção social. Assim, eles expressam funções e valores que a escola difunde em seu contexto concreto. Essa perspectiva direciona a abordagem do conteúdo a outra leitura, analisando as determinações que recaem sobre a escola, visto que “o ensino não opera no vazio”. Como todos os termos, também, é marcado por polissemia, portanto, é necessário fazer uma precisão terminológica de sua utilização.

O termo *conteúdos* nos é apresentado carregado de uma significação antes intelectualista e culturalista, própria da tradição dominante das instituições escolares nas quais foi forjado e utilizado. Ao mencioná-lo, pensamos em elementos de disciplinas, matérias, informações diversas e coisas assim. Por conteúdo se entenderam os resumos de cultura acadêmica que compunham os programas escolares parcelados em matérias e disciplinas diversas. É, por outro lado, um conceito que reflete a perspectiva dos que decidem o que ensinar e dos que ensinam, por isso, quando fizemos alusão aos conteúdos, costumamos nos referir ao que se pretende transmitir ou que os outros assimilem, o que na realidade é muito diferente dos conteúdos reais implícitos nos resultados que o aluno/a obtém.

O determinante cultural, portanto, responde diretamente à questão do conhecimento, ou seja, quais elementos da cultura são necessários para que aqueles aos quais o currículo se dirige possam construir determinados saberes. Ribeiro (1993) entende que esse processo configura um método científico de construção coletiva do

conhecimento escolar, estando imbricados nele os agentes sociais participantes (alunos, professores e pesquisadores) e aportes teóricos que o sustente.

Percebe-se que dentro dessa questão há uma interface direta com o segundo determinante exposto no esquema explicativo, as **concepções curriculares**, que envolvem entre outras coisas as opções políticas, as concepções psicológicas, epistemológicas, os valores sociais. Esses determinantes possuem influência direta não apenas na seleção daquilo que se considera importante ensinar, mas também na forma como esse conhecimento está ordenado em termos curriculares.

Para Young (2007, 2011), isso implica em opções que nem sempre favorecem os/as alunos/as de classes sociais populares. Para esse autor, o currículo deve se focar na escolha de conhecimentos que sejam independentes do contexto local, ou seja, conhecimentos especializados que possibilitem generalizações, aquilo que ele denomina “conhecimento poderoso”. Uma importante crítica que esse autor tece no que tange ao currículo é que, particularmente por influência da teoria da reprodução (influenciada pelos estudos de Bourdieu e Passeron), a contestação de uma escola que reproduzia o *status quo* de classes levou ao abandono de conhecimentos mais genéricos, que eram identificados como saberes de elite, fazendo com que o ensino focasse naquilo que dizia respeito às realidades dos/as alunos/as.

Ainda que reconheça a importância desse pensamento teórico, Young (2011, p. 614) contesta as consequências da apropriação desse pensamento e propõe que o papel da escola é “levar os alunos para além de sua experiência por formas às quais eles dificilmente teriam acesso em casa”, que o currículo deva se focar nos conhecimentos que promoverão o desenvolvimento intelectual dos/as estudantes, processo que deve se basear em conceitos, e não em conteúdos ou habilidades. Portanto, em seu raciocínio, a base dos currículos devem ser os **conceitos**. Ocorre, contudo, que conceitos sempre são sobre alguma coisa, ou seja, sempre implicam em um determinado conteúdo e outro não. “O conteúdo, portanto, é importante não como fatos a serem memorizados, como no currículo antigo, mas porque sem ele os estudantes não podem adquirir conceitos e, portanto, não desenvolverão sua compreensão e não progredirão em seu aprendizado” (YOUNG, 2011, p. 614).

É fundamental destacar que Young (2013) não minimiza a importância da presença dos saberes locais nas aprendizagens, mas acredita que mobilizá-los não é papel do currículo, mas sim da **pedagogia**. Seu entendimento com relação à pedagogia se refere àquilo que os/as professores/as fazem e levam os/as alunos/as a fazerem em sala de aula,

ou seja, as práticas didáticas ou estratégias segundo as quais eles/as mobilizam seus conhecimentos sobre os/as alunos/as para que estes/as possam acessar o currículo ao qual têm direito.

Para esse autor, portanto, as escolhas curriculares devem ser pautadas pela busca do “conhecimento poderoso”, que difere substancialmente daquele presente no cotidiano dos alunos, e possui duas características-chave (YOUNG, 2013, p. 235):

- Ele é especializado, tanto na maneira como é produzido (em cursos, seminários e laboratórios) quanto na maneira como é transmitido (em escolas, faculdades e universidades), e essa especialização se expressa na fronteira entre as áreas de conhecimento e disciplinas escolares que definem seu foco e seus objetivos de estudo. Em outras palavras, não me refiro ao conhecimento em geral. Isso não significa que os limites sejam fixos ou imutáveis. No entanto, significa que o aprendizado e a pesquisa interdisciplinar dependem do conhecimento baseado nas áreas disciplinares.
- Ele é diferente das experiências que os alunos levam para a escola ou que os estudantes mais velhos levam para a universidade. Essa diferença expressa-se nos limites conceituais entre o conhecimento cotidiano e o escolar.

Esse processo de seleção de conteúdos ou conhecimentos, a partir das concepções curriculares envolvidas, é complexo e determinado por uma rede de fatores que se imbricam e se inter-relacionam de formas diversas, conforme destaca Pedra (1993, p. 33), para quem tais escolhas vão muito além do contexto econômico. Para esse autor, a seleção dos conteúdos curriculares dá-se por mediações e não por determinações, que não se esgotam nas decisões oriundas dos aparelhos do Estado. Ele sugere que essa mediação ocorra em diferentes instâncias que podem ser agrupadas em dois níveis: o nível *jurídico*, referente à inscrição do currículo na lei, ou seja, sua elaboração “oficial”, que não deixa de ser fruto de debates oriundos da sociedade; e o nível *institucional*, ou seja, o nível do desenvolvimento dos currículos em contextos concretos, escolares, que não correspondem ao inscrito na lei. Para Pedra (Op. Cit., p. 35),

Não é incomum (na verdade é freqüente) encontrarem-se escolas totalmente inadequadas para o desenvolvimento do expresso nas leis de ensino. Tal inadequabilidade vai desde a precariedade do edifício escolar até a qualificação do corpo docente. A inadequabilidade não será casual. Terá, por isso mesmo, efeito direto no desenvolvimento dos conhecimentos já previamente selecionados que sofrerão, inevitavelmente, uma nova seleção, agora pelas condições materiais e psicossociais da escola concreto.
[...]

A escola, como já vimos, não pode ser entendida como uma entidade com vida própria, capaz de produzir efeitos por si mesma. Ela é um espaço privilegiado onde as relações de poder e conhecimento se reencontram e tomam novos significados. É neste espaço que o

conhecimento prescrito deve enfrentar possibilidades que não foram previstas nos ordenamentos jurídicos.

Aí, o conhecimento toma voz e fisionomia. É construído e reconstruído em um processo de negociação entre a instituição (que confere as regras institucionais), professores e alunos.

Observa-se, a partir do proposto até o momento, que há uma rede de processos que promovem transformações culturais até resultar naquilo que de fato será aprendido nas escolas. Ainda que a atividade da escola seja a transmissão/aquisição de elementos culturais que, de alguma forma, são externos a ela, há um meio de comunicação dessas ideias: o **discurso pedagógico** (BERNSTEIN, 1996). Tal discurso não é neutro, possuindo uma gramática intrínseca que pode ser encontrada nas regras do **dispositivo pedagógico**, que regulam a comunicação pedagógica e atuam de forma seletiva sobre o potencial significativo, ou seja (Op. Cit., p. 253), ele “regula de forma contínua o universo ideal de significados pedagógicos potenciais, restringindo ou reforçando suas realizações”. O dispositivo seria formado pelas regras distributivas, regras recontextualizadoras e regras de avaliação e, de acordo com Bernstein (Op. Cit., p. 254)

Essas regras são, elas próprias, hierarquicamente relacionadas, no sentido de que a natureza das regras distributivas regula as regras recontextualizadoras, as quais, por sua vez, regulam as regras de avaliação. Essas regras distributivas regulam a relação fundamental entre poder, grupos sociais, formas de consciência e prática e suas reproduções e produções. As regras recontextualizadoras regulam a constituição do discurso pedagógico específico. As regras de avaliação são constituídas na prática pedagógica. O dispositivo pedagógico gera um governador (*ruler*) simbólico da consciência.

Com relação às **regras distributivas**, elas interessam na presente análise na medida em que dizem respeito, conforme aponta Galian (2009), à quais ordens de significado serão acessíveis à quais grupos sociais. Elas marcam e especializam, para Bernstein, o acesso ao conhecimento **pensável** – que seria aquele já produzido, acumulado pela humanidade, ou seja, um conhecimento fruto de reprodução – e ao conhecimento **impensável** – ou seja, aquele conhecimento que ainda não foi elaborado, a abstração. Enquanto este seria mais desenvolvido nos níveis superiores do sistema educacional, aquele se restringiria aos níveis inferiores, ou seja, aos níveis mais reprodutivos.

Para acessar o conhecimento impensável é necessário o acesso aos códigos elaborados, que são os meios para “pensar o ‘impensável’, o ‘impossível’, porque os significados que fazem surgir vão além do espaço, do tempo e do contexto locais e embutem esses últimos num espaço, num tempo e num contexto transcendentais,

estabelecendo uma relação entre o local e o transcendental” (BERNSTEIN, 1996, p. 257).

Nesse sentido, Galian (2009, p. 47) alerta que

[...] os que defendem mecanismos que resultam no esvaziamento de conteúdos ou na superficialização da escola básica como forma de buscar bons índices em avaliações oficiais, redução da evasão escolar ou menores taxas de reprovação, lançando mão de argumentos que vão desde o pretenso respeito pela diversidade cultural até as diferentes “inteligências” dos alunos, podem estar negando às crianças a possibilidade de desenvolvimento de formas de pensamento mais complexas que poderiam instrumentalizá-las para o acesso ao espaço do impensável ou do “ainda a ser pensado” em uma fase posterior de sua formação. Tal acesso representa, em última instância, a possibilidade de realização do potencial de contestação da ordem social vigente, na busca por equidade e justiça social.

As **regras recontextualizadoras**, por sua vez, dizem respeito às condições escolares de transmissão de um discurso cuja origem se encontra em outro espaço (por exemplo, a academia). Ocorre, nesse processo, uma modificação do discurso original, tendo como resultado dois discursos que não se assemelham. Referem-se ao processo de recontextualização, que consistiria em uma transformação do discurso científico de seu contexto original de produção para o contexto pedagógico, que seria o campo de sua reprodução. Galian (Op. Cit., p. 49) destaca que, durante esse processo, emerge um vazio discursivo potencial, surgindo um espaço para a criação de significados. Nesse sentido, “o princípio de recontextualização cria sujeitos, indivíduos e discursos imaginários, tornando-se assim um espaço para ação ideológica”.

São essas regras que constroem o discurso pedagógico específico que, por sua vez, é o resultado da inserção do Discurso Instrucional (DI) – que diz respeito à transmissão/aquisição das competências especializadas e sua mútua relação – no Discurso Regulativo (DR) – que cria a ordem, a relação e a identidade. Trata-se, segundo Bernstein (1996, p. 259) da apropriação de discursos para colocá-los em relações mútuas especiais, visando sua transmissão e aquisição seletivas: “o discurso pedagógico é, pois, um princípio que tira (desloca) um discurso de sua prática e contexto substantivos e recoloca aquele discurso de acordo com seu próprio princípio de focalização e reordenamento seletivos”.

Existe, para Bernstein, um campo de produção e outro de reprodução do Discurso Pedagógico. No primeiro, encontra-se o nível de geração, onde as ideias de fundo são produzidas (campo do Estado, da economia, do controle simbólico etc.), originando os princípios dominantes do segundo nível, o da recontextualização. Define a existência de dois campos de recontextualização: o campo recontextualizador oficial (CRO), regulado

diretamente pelo Estado, que produz o discurso pedagógico oficial (DPO) e os campos recontextualizadores pedagógicos, que envolveriam os princípios e práticas que regulam a circulação de teorias e textos, onde estaria situada a produção de livros e materiais didáticos, a formação de professores, os meios de comunicação especializados, entre outros. Neste último nível encontra-se a transmissão, que gera o discurso pedagógico de reprodução (DPR). Seu objetivo seria, pois, atender ao processo de transmissão e aquisição do conhecimento. Para o Bernstein (Op. Cit., p. 277):

A atividade principal dos campos recontextualizadores é a de constituir o “quê” e o “como” do discurso pedagógico. O “quê” refere-se às categorias, conteúdos e relações a serem transmitidas, isto é, à sua *classificação*, e o “como” se refere ao modo de sua transmissão, essencialmente, ao *enquadramento*. O “quê” implica uma recontextualização a partir dos campos intelectuais (Física, Inglês, História, etc.), dos campos expressivos (as Artes), dos campos manuais (artesanato), enquanto o “como” se refere à recontextualização de teorias das Ciências Sociais, em geral da Psicologia. O campo recontextualizador junta discursos de campos que são, em geral, fortemente classificados, mas raramente junta os agentes. Em geral, embora haja exceções, aqueles que produzem o discurso original, os criadores do discurso a ser recontextualizado, não são os agentes de sua recontextualização. É importante estudar aqueles casos nos quais os produtores ou criadores do discurso são também seus recontextualizadores.

As **regras de avaliação**, por fim, guardam menor relação com a proposição analítica dessa dissertação, na medida em que dizem respeito à transformação do discurso pedagógico em prática pedagógica, o que ocorre por meio da especialização do tempo, do espaço e do texto produzido. Essa ordenação do discurso pedagógico ocorre pela definição de um tempo e de um espaço específicos, cujo resultado é a geração de um determinado texto.

Retomando o esquema explicativo sobre o currículo temos, como último elemento determinante, as **condições institucionais**, onde se estão inseridas, ao lado dos elementos internos às escolas, as políticas curriculares. Nessa instância é possível observar as marcas das disputas políticas e ideológicas pois, conforme salienta Gimeno Sacristán (2000, p. 24), “todo currículo se insere num determinado equilíbrio de divisão de poderes de decisão e determinação de seus conteúdos e formas”.

Não se trata, evidentemente, de uma instância apartada das proposições teóricas do campo, na medida em que a materialização das políticas curriculares – as orientações ou prescrições – também dialogam com o campo intelectual, conforme destacam Lopes e Macedo (2010, p. 17-18), ao demarcarem a complexidade do mesmo:

[...] consideramos que o campo do Currículo se constitui como um campo intelectual: espaço em que diferentes atores sociais, detentores de determinados capitais social e cultural na área, legitimam determinadas concepções sobre a teoria de Currículo e disputam entre si o poder de definir quem tem a autoridade na área. Trata-se de um campo capaz de influenciar propostas curriculares oficiais, práticas pedagógicas nas escolas, a partir dos diferentes processos de recontextualização de seus discursos, mas que não se constitui dessas mesmas propostas e práticas. O campo intelectual do Currículo é um campo produtor de teorias sobre currículos, legitimadas como tais pelas lutas concorrenciais nesse mesmo campo. As produções do campo do Currículo configuram, assim, um capital objetivado do campo.

A diversidade de atores envolvidos na construção dos discursos curriculares faz com que eles se constituam, de acordo com Kliebard (*apud* DUSSEL, 2010, p. 70), em híbridos culturais, porque ajustam os distintos interesses presentes na sociedade, resultando na criação de sucessivas camadas de sentido que se afirmam em territórios, instituições ou disciplinas diversas. Deste modo,

O currículo flutua constantemente ao longo do tempo em resposta às necessidades sociais e econômicas. Além disso, em um dado momento, ele não é uma reflexão coerente e explícita sobre o que uma sociedade espera que suas crianças e adolescentes saibam. Até as expressões formais e documentadas sobre aquilo que os currículos devem ser não são nada consistentes, sendo frequentemente contraditórias. [...] Nesse sentido, o currículo representa mais um cruzamento nebuloso de interesses de variados grupos em uma sociedade do que uma expressão articulada de forma unificada e não ambígua de valores de uma cultura.

Considerando seu caráter de construção política, para Llavador (2013, p. 42) só é possível pensar o currículo (objetivado) dentro de um contexto sócio-histórico específico. Ele demarca particularmente a centralidade dos processos políticos na construção curricular, considerando que a todo momento agentes disputam a primazia sobre a produção curricular, na medida em que ela implica a “produção, seleção e valoração de conhecimentos formalizados, dispostos para sua distribuição diferencial”.

Tais forças políticas podem ser identificadas nas instâncias governamentais responsáveis pela produção curricular chamada de “oficial”. Retomando os aportes de Bernstein (1996) elas comporiam o Campo Recontextualizador Oficial (CRO), ao passo que a produção didático-pedagógica comporia o Campo Recontextualizador Pedagógico (CRP). Esse autor aponta, ainda, que a depender das formas de controle exercidas pelo Estado (CRO), podendo ser expressas inclusive pelas avaliações, poderia haver implicações no CRP, conforme se observa na seguinte passagem (Op. Cit., p. 283):

O grau de autonomia do campo recontextualizador pedagógico pode afetar profundamente o discurso pedagógico reproduzido nas escolas,

essencialmente através do treinamento inicial e em serviço dos professores e através dos livros, didáticos ou não, que vêm do campo recontextualizador pedagógico. Entretanto, um controle mais direto sobre as escolas, por parte do Estado, através de currículos e sistemas de avaliação e inspeção altamente centralizados, pode limitar seriamente a influência dos campos recontextualizadores pedagógicos. O controle, por parte do Estado, do financiamento, dos temas e do foco da pesquisa limita ainda mais a influência do campo recontextualizador pedagógico.

Apontar a centralidade das forças político-administrativas na composição do currículo, contudo, não significa ignorar que as práticas curriculares também se relacionam com as redes de subjetividade dos professores, aos seus saberes e fazeres cotidianos. Essas implicações mais restritas ao interior da escola compõem o currículo em ação, ou seja, são a materialização última do mesmo. Dada a complexidade de indivíduos à frente de diferentes espaços educativos, para Alves e Oliveira (2010, p. 97), não existe um currículo fixo, já que ele sempre mistura as propostas formais com as possibilidades concretas de implementá-las.

É nesse sentido que entendemos as práticas curriculares cotidianas como "multicoloridas", pois suas tonalidades vão depender sempre das possibilidades daqueles que as fazem e das circunstâncias nas quais estão envolvidos. Desenvolvendo essas ideias, nos debates em torno dos limites e das possibilidades de existência de práticas progressistas nas escolas, vamos ter de assumir a presença da tensão permanente entre os elementos regulatórios tanto das propostas quanto de nossas convicções e possibilidades de ação e os elementos emancipatórios (ou progressistas) que também se fazem presentes em nossas propostas e ações.

Não se deve também perder a perspectiva de que os saberes e fazeres são sempre fruto de misturas, não apenas na construção do conhecimento dos professores, mas também destes com os conhecimentos trazidos pelos alunos. Enguita (2013, p. 67-8) destaca que em última instância o poder sobre o processo educacional se encontra, primordialmente, nas mãos dos profissionais que o conduzem, no caso, os professores, relativizando a possibilidade de um currículo ser determinado apenas por fatores políticos, na medida em que os docentes possuem grande autonomia na decisão de um currículo informal. Nesse sentido, ele questiona:

Que influência os professores têm sobre o currículo? Muita. Em primeiro lugar, não nos esqueçamos que os professores não estão só nas aulas: na Espanha, deles saem todos os diretores, inspetores, assessores e formadores do aparato de formação continuada, a maioria das autoridades educacionais, os autores de livros didáticos e outros materiais, os intelectuais de comissões de trabalho sobre planos e programas, etc. Em outros países, pode ser que sua presença varie conforme o núcleo de poder ou influência, mas é sempre opressiva no

sistema. Em segundo lugar, não só há um currículo informal, no qual o docente pondera à sua maneira o conteúdo e os procedimentos recebidos: agrega isto e omite aquilo, detém-se mais em um tema ou atividade ou liquida apressadamente outros, etc., *cada cabeça uma sentença*. Em consequência, não deve ser ignorada a influência sobre o currículo das características do corpo docente: desde as puramente demográficas, *anteriores e exógenas*, digamos, ao seu trabalho (sexo, idade, classe social de origem, convicções políticas, credo religioso, etc.), até as induzidas por este e, portanto, *endógenas* (satisfação no trabalho, integração na organização escolar, identificação com o sistema educacional, atualização profissional, etc.).

Faz-se importante demarcar que o currículo prescrito, ou oficial, embora tenha forte potencial de influência nas práticas escolares, não pode ser considerado como aquilo que se trabalha em sala de aula, pois o currículo em ação incorpora elementos que transcendem ao prescrito, alcançando, por exemplo, aspectos locais.

3.2 – Currículo no Brasil: construção teórica e política

Os primeiros esforços sistematizados de reflexão acerca do currículo no Brasil ocorreram nas décadas de 1920 e 1930, a partir da produção do movimento que ficou conhecido como Escola Nova¹⁸. Os intelectuais ligados a essa corrente, que tinham na base de seu pensamento autores estadunidenses progressivistas como Dewey e Kilpatrick, questionavam a estrutura educacional vigente, pautada em tradições curriculares híbridas que combinavam o positivismo de Herbart, de Pestalozzi e dos jesuítas, além de oferecerem um ensino fundamentalmente enciclopédico (MOREIRA, 1990).

É interessante notar que essa produção teórica ocorre na interface das políticas curriculares, pois tais intelectuais – conhecidos como pioneiros – também foram responsáveis pelas reformas educacionais na Bahia, em Minas Gerais e no Distrito Federal. Foi na promoção de políticas que eles evidenciaram os princípios de seu pensamento curricular, dialogando com o liberalismo e representando, de acordo com MOREIRA (1990, p. 91-92),

[...] um importante rompimento com a escola tradicional, por sua ênfase na natureza social do processo escolar, por sua preocupação em renovar o currículo, por sua tentativa de modernizar métodos e estratégias de

¹⁸ O que denomina-se de Escola Nova foi um movimento pela renovação da educação formal ocorrido em diversas partes do mundo, e que chegou ao Brasil tendo como principal influência a produção do estadunidense John Dewey. Os principais expoentes desse movimento foram Anísio Teixeira, Mario Casassanta, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Carneiro Leão, entre outros, que em 1932 lançaram o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”.

ensino e de avaliação e, ainda, por sua insistência na democratização da sala de aula e da relação professor-aluno.

A institucionalização da discussão educacional no âmbito federal, com a criação em 1930 do Ministério da Educação e Saúde Pública, contou com a participação dos pioneiros, que difundiram as ideias progressivistas atuando inclusive na definição dos preceitos constitucionais sobre educação em 1934 (MOREIRA, 1990). De fato, até o novo golpe de Getúlio, que resultou na ditadura do Estado Novo em 1937, eles mantiveram influências não apenas no campo de produção teórico, mas também na elaboração de políticas.

Nesse período ocorreu a criação do Inep (1938) e de um importante meio de discussão sobre problemas educacionais e de difusão do pensamento curricular emergente: a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (1944). Outra importante ação desse órgão no que tange ao currículo foi a criação, em 1955, do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), que tinha entre suas funções promover cursos sobre currículo.

Nas décadas de 1950 e 1960, a reflexão curricular brasileira foi fortemente influenciada pela produção estadunidense, em especial pela assinatura, em 1956, de um acordo entre Brasil e Estados Unidos chamado Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar (PABAE). Esse programa visava, entre outras coisas, promover a formação de professores com relação ao currículo, adotando uma perspectiva sobretudo tecnicista, ou seja, pautado na transmissão de um conjunto de “técnicas científicas” para o ensino, descontextualizando os aspectos ideológicos e políticos do currículo (MOREIRA, 1990).

Com o golpe militar em 1964 e o endurecimento do regime a partir de 1969, houve um aumento progressivo da influência estadunidense no que tange à produção oficial do currículo. A *United States Agency for International Development* (Usaid) estabeleceu uma série de acordos com o MEC que tiveram repercussão na formação de professores, pautada essencialmente pelo tecnicismo.

Há que se demarcar, no entanto, que resistências emergiram na produção intelectual brasileira – embora tenham sido progressivamente silenciadas ao longo da década de 1970. Uma tentativa de romper com a perspectiva hegemônica ao longo desse período foi empreendida por Paulo Freire, que já no final da década de 1960 apresentava propostas de uma educação que se constituiria em instrumento de conscientização e emancipação do oprimido. Para Moreira (Op. Cit., p. 129-130),

No que se refere ao pensamento curricular, entretanto, sua teoria representa o primeiro esforço, no Brasil, de focar conhecimento e currículo a partir de um interesse em emancipação. São evidentes as semelhanças entre a educação libertadora de Freire e o interesse emancipatório de Habermas. Primeiramente, os dois autores relacionam discurso com liberdade e consideram o diálogo como um fenômeno humano fundamental. Em segundo lugar, ambos desejam que as pessoas reflitam sobre suas experiências e compreendam que há outras explicações, além daquelas do senso comum, que permitem entender mais profundamente as causas de situações de opressão. Finalmente, os dois vêem emancipação como uma conquista social e não individual, o que significa reconhecer a indissolubilidade da emancipação coletiva e individual (Grundy, 1987).

Na década de 1980, o processo de abertura política e a redemocratização do país evidenciaram um movimento de rompimento com os processos assimilacionistas empreendidos pelo próprio MEC nas décadas anteriores, tendo seus principais representantes na Pedagogia Histórico-Crítica e na Educação Popular, influenciados particularmente pelas produções da Nova Sociologia da Educação (NSE), além de serem influenciados por Michael Apple e Henry Giroux (MOREIRA; MACEDO, 1999).

Umas das importantes correntes desse período foi a chamada “pedagogia dos conteúdos”, que tinha como seus principais representantes Guiomar Namó de Mello, José Carlos Libâneo e Demerval Saviani. Esses autores adotaram uma postura em defesa do currículo centrado em conteúdos, pois consideravam que a função da escola era transmitir conhecimentos, ensinar, permitir que os educandos tivessem acesso a experiências que, possivelmente, não teriam em seu mundo cotidiano. Não negavam que a escola pudesse contribuir para transformações sociais, mas acreditavam que ela não o faria senão paramentando os estudantes de conteúdos que os permitissem participar ativamente do mundo social – mundo do trabalho, onde as contradições são de fato intensas – e nesse espaço, então, lutar por transformações (LIBÂNEO, 1989, MELLO, 1985, SAVIANI, 1991).

Moreira e Macedo (1999, p. 12) destacam que desde então tem havido um esforço de produção mais autônoma por parte dos teóricos do currículo, que não negam as produções estrangeiras, mas buscam incorporar criticamente suas contribuições, considerando as adequações necessárias à realidade brasileira. Essa ambivalência é expressa pelos autores ao demonstrarem que

Por um lado, enfatizam a importância de conhecer o que está sendo formulado em países nos quais se desenvolveram significativos estudos de questões curriculares. Por outro, sustentam que devemos ser mais críticos em relação a esse discurso e que precisamos desenvolver análises mais adequadas ao contexto brasileiro (Moreira, 1996). O

exame da produção brasileira elaborada nos anos 90 confirma que a presença de teóricos estrangeiros, especialmente dos associados à teoria curricular crítica, ainda é bastante visível nas bibliografias. Nos últimos anos, temas derivados dos estudos culturais, de raça e de gênero já começaram a se fazer notar no pensamento brasileiro, seguindo as novas tendências internacionais. Embora em alguns casos a apropriação se faça sem um efetivo diálogo com nossa realidade, em outros a incorporação das discussões envolve um acentuado processo de recontextualização crítica (Macedo e Fundão, 1996; Moreira, 1996 e 1997).

Assim, no início da década de 1990, houve uma ampliação do caráter sociológico na produção teórica do campo, evidenciando uma concepção de currículo como espaço de relações de poder. “As proposições curriculares cediam espaço a uma literatura mais compreensiva do currículo, de cunho eminentemente político” (LOPES, MACEDO, 2010, p. 14). Durante a primeira metade desta década, havia uma hegemonia no discurso de que o currículo só seria compreendido se contextualizado política, econômica e socialmente.

A intensidade das mudanças sociais ocorridas em meados da década de 1990 estimulou novas interpretações das relações produtivas e, por extensão, novos enfoques na questão curricular, com a adoção dos referenciais pós-modernos e pós-estruturais. Entraram em cena autores como Foucault, Derrida, Deleuze, Guattari e Morin. A produção intelectual resultante desses novos diálogos teóricos por vezes significou um rompimento com as vertentes marxistas e com os estudos culturais, mas por outras estabeleceu um diálogo entre elas, resultando naquilo que Lopes e Macedo (2010) denominam “híbridos culturais”.

Esse hibridismo cultural ocorreu no Brasil na década de 1990, a partir de três correntes interpretativas: perspectiva pós-estruturalista; currículo em rede; história do currículo e constituição do conhecimento escolar.

A primeira corrente teve como precursor Tomaz Tadeu da Silva, e as marcas de seu hibridismo se deram principalmente pelo fato desse autor ter começado a produzir com base na teoria histórico-crítica e, paulatinamente, ter se aproximado do pós-estruturalismo. Essa aproximação promoveu, nas interpretações do grupo, um aprofundamento do vínculo entre saber e poder, dos processos de virada linguística, relações entre currículo e regulação social, currículo, identidade e diferença e da epistemologia social. O currículo passou a ser entendido enquanto uma forma de representação, um sistema de regulação moral e de controle. Por representação ele compreende o processo de construção dos significados sociais por meio dos diferentes

discursos. Como não abandonou o caráter político em sua interpretação, Silva apresenta uma teoria que, embora pós-estruturalista, não deixa de ser tributária da teoria histórico-crítica.

O segundo grupo aborda as questões do currículo e do conhecimento em rede, discussão que ganhou destaque a partir da segunda metade da década de 1990. São trabalhos desenvolvidos especialmente na Universidade Federal Fluminense (UFF), orientados por Nilda Alves e Regina Leite Garcia. As discussões foram pautadas principalmente na produção de autores franceses, como Certau, Lefèbvre, Morin, Guattari e Deleuze, embora também dialogassem com a produção do lusitano Boaventura de Sousa Santos. As pesquisas desse grupo nasceram do debate sobre a formação de professoras na década de 1980. Nesse momento, começou a se delinear a ideia de formação em rede, a partir de várias instâncias. A questão da prática social na formação era um dos elementos centrais de sua análise.

Foi na elaboração do currículo da própria UFF que a ideia de conhecimento em rede foi incorporada à concepção de um currículo real. Defenderam, nesse momento, que o conhecimento fosse compreendido enquanto prático, social e histórico, negando todas as formas de “ordenação, linearidade e hierarquização do conhecimento” (LOPES, MACEDO, 2010, p. 33). O eixo que comporia essa trama curricular deveria ser a base comum nacional, além dos princípios do movimento de construção dessa base, dos processos metodológicos e das disciplinas que compõem o currículo. O currículo seria, assim, desenvolvido em espiral de complexidade ascendente, um espaço de tensão permanente entre o individual e o coletivo. O fazer curricular passou a ser compreendido, nesse contexto, como uma produção de sentido.

O referencial do currículo, portanto, é a prática social, sendo ela o espaço em que a teoria é tecida, e não o contrário. Por se focarem no cotidiano, evidentemente esses conhecimentos recusam a pretensão à globalidade. Os sujeitos, por sua vez, se constituem em redes de subjetividade, onde tecem os seus conhecimentos.

A terceira corrente teórica é a que aborda a história do currículo e constituição do conhecimento escolar. Ao final da década de 1980 se constituíram os estudos sobre conhecimento escolar e currículo, fortemente influenciados pela NSE britânica e por Apple e Giroux, na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Tratava-se, pois, da compreensão do desenvolvimento do campo curricular no Brasil em estudos históricos, resultando na formação do Núcleo de Estudos de Currículo (NEC) na mesma universidade, coordenado por Antonio Flavio Moreira.

Havia duas linhas principais de pesquisa no grupo: estudo do pensamento curricular brasileiro e estudo das disciplinas escolares. Tratava-se, especialmente no primeiro caso, de compreender a constituição do campo no Brasil, bem como as influências estrangeiras que sofreu ao longo do tempo. Assim, na segunda metade da década de 1980, ele desenvolveu um estudo buscando um enfoque alternativo para a compreensão do currículo nacional, chegando à conclusão de que não se tratava de uma simples transposição de teorias estrangeiras, mas, sim, de interações, mediações e resistências. Seus estudos acabaram, portanto, permitindo analisar não apenas a produção teórica, como também a questão das políticas curriculares desenvolvidas no país nas últimas décadas, na inter-relação estabelecida entre os mesmos.

A partir da análise apresentada, percebe-se que o campo teórico do currículo no Brasil é híbrido, marcado pela diversidade orgânica. Tal hibridização se processa a partir da “desterritorialização de produções discursivas variadas, constituindo e expandindo gêneros impuros” (LOPES, MACEDO, 2010, p. 47). Uma das principais marcas do campo no Brasil é mistura entre o discurso pós-moderno e o foco político na teorização crítica.

Outra marca dessa guinada pós-moderna é a adesão a discursos que não necessariamente foram produzidos no contexto da educação e do currículo, dialogando com produções da sociologia e da filosofia. Embora extremamente positiva para a produção do conhecimento, essa intensa hibridização acabou, na visão de Lopes e Macedo (2010, p. 49), por dificultar a constituição de uma teoria do currículo. Nesse sentido, elas compreendem que se trata de um momento de redefinição do campo, havendo uma valorização das discussões sobre cultura e multiculturalismo, a partir de diferentes referenciais teóricos. Isso, contudo, tem gerado certa imprecisão na definição do campo intelectual do currículo:

Essa crescente imprecisão, com a indefinição do capital cultural a ele associado, parece-nos preocupante, na medida em que, por vezes, desconsidera a especificidade da educação e dos processos curriculares. Não queremos, com isso, negar a importância dos fluxos de significados que se estabelecem entre diferentes campos e sujeitos. Acreditamos, no entanto, que a abertura para esses significados requer, como diz Hannertz (1994), a habilidade de abrir caminho nesses outros campos e de manipular seu sistema particular de significados. A relação com os demais campos precisa, portanto, se fazer na interação entre domínio e subordinação, na qual o pesquisador em currículo apropria-se daquilo que lhe é útil em outros campos, tendo, no entanto, a ideia de confrontação criativa como norteadora dessa apropriação.

A produção de orientações curriculares no Brasil, situada no Campo Recontextualizador Oficial e no Campo Recontextualizador Pedagógico, também evidencia as marcas de disputas intelectuais entre os atores envolvidos, apresentando interfaces com – mas não se restringindo a – produção teórica do campo. É nesse sentido que Santos (2004, p. 351) afirma que

[...] um currículo, mesmo quando elaborado por um grupo que compartilha de ideias comuns, representa sempre um consenso precário em torno de algumas ideias. Esse consenso é precário, na medida em que, no processo de negociação para as definições curriculares, há concessões e intransigências, grupos que cedem, grupos que são silenciados, porque não conseguem adesão a suas propostas e assim por diante. [...] Quando consideramos o processo de construção curricular, temos que ter em mente que as ideias divergentes continuam presentes no campo e, a qualquer momento, grupos derrotados em um determinado momento podem se rearticular e, em situação política favorável, impor suas ideias.

Em 1998, Barretto destacava que a tradição federativa brasileira havia deixado, enquanto marca, uma tradição de elaboração e implementação de orientações curriculares próprias nas redes estaduais e municipais, sendo estas orientadas a partir das normas e diretrizes mais genéricas produzidas pela instância federal. Esse caráter descentralizado, aliado à uma frequente não obrigatoriedade de segmento de tais orientações, resultava em um cenário bastante heterogêneo de desenvolvimento da educação, no qual redes de locais mais desenvolvidos e com recursos humanos mais qualificados teriam melhores condições de sistematização do currículo do que as menos estruturadas (BARRETTO, 1998).

Apesar de uma aparente autonomia das unidades educacionais para organizarem seus currículos, contudo, Barretto (1998, p. 6) destaca que havia, por outro lado, uma influência determinante da produção de livros didáticos no currículo efetivamente desenvolvido pelos/as professores/as em sala de aula, na medida em que

Essa pluralidade e aparente diversidade de orientações curriculares no país acaba se diluindo e empobrecendo, porque o currículo em curso nas salas de aula reflete frequentemente grande atrelamento dos professores aos livros didáticos que adotam. Há, no Brasil, um descompasso entre o esforço de renovação curricular realizado pelas secretarias de educação e as mensagens curriculares veiculadas através dos livros didáticos. Entre os textos adotados nas escolas, não poucos foram produzidos originalmente há várias décadas, alguns inclusive nos anos 40, tendo passado apenas por maquiagens modernizadoras sem alterar substancialmente o conteúdo e a metodologia no decorrer de centenas de edições sucessivas. Além do mais, como o parque editorial está concentrado nas regiões sudeste e sul do país, os autores de livros didáticos costumam tomar como referência as orientações provenientes

das propostas curriculares de estados dessas regiões, bem como terminam por se referir predominantemente às suas especificidades. De qualquer modo, vale reiterar: *em algum momento de seu processo de elaboração, os livros didáticos costumam tomar como referência as orientações que constam de certas propostas curriculares. Assim sendo, contribuem para disseminar uma leitura particular que delas fazem os autores desses textos (grifo nosso).*

Dois aspectos merecem ser destacados dessa proposição, pois remetem às regras recontextualizadoras destacadas por Bernstein. A primeira dela refere-se ao fato de que, a despeito da presença ou não de uma orientação curricular mais ou menos prescritiva, há um currículo efetivamente sendo desenvolvido no interior das escolas, tendo por base muitas vezes o livro didático. Esse, por sua vez, inserido no Campo Recontextualizador Pedagógico, apresenta um texto que é resultado de processos de recontextualização não apenas dos conhecimentos específicos das áreas disciplinares, mas também das orientações estabelecidas por diferentes entes federados.

Ao lado das diretrizes e/ou normas estabelecidas centralmente, das produções teóricas acerca do tema, das disputas políticas e das influências da produção de livros didáticos, a produção curricular oficial também responde à contextos internacionais, como destacam Moreira e Macedo (1999, p. 13), ao afirmarem que

Ainda que a política curricular adotada no Brasil apresente características próprias que a distingam das que se realizam em outros países, não se pode deixar de inscrevê-la em um marco global de reformas que atribuem ao currículo um papel de relevo na transformação dos sistemas educacionais. A comparação de recentes reformas, realizadas nos Estados Unidos, na Grã-Bretanha, no Brasil e na Argentina, evidencia aspectos comuns, que podem ser vistos, portanto, como tendências internacionais em cujo âmbito elas se situam. São eles: a) adoção de um modelo centralizado de currículo coexistente com processos de desregulação de outros aspectos da educação; b) recurso a equipes de notáveis para a definição do conhecimento oficial; c) elaboração de propostas detalhadas, extensas e complexas; d) associação do currículo com um sistema nacional de avaliação (Terigi 1997a).

O processo de redemocratização do país e a elaboração de uma nova constituição no final da década de 1980, contando com a participação de inúmeros setores da sociedade, constituem um marco na produção curricular, na medida em que novos papéis são atribuídos ao governo federal, conforme pode ser observado no artigo 210 da Constituição Federal (BRASIL, 1988),

Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais, artísticos, nacionais e regionais.

§ 1º - O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental.

§ 2º - O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

Há, neste documento, a assunção do compromisso com o estabelecimento de diretrizes mínimas para o ensino básico, proposta reiterada com a elaboração da nova LDB, que após anos de disputa entre correntes com perspectivas divergentes foi promulgada em 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996). A Lei nº 9.394/96 reforçava o fato de que os governos agiriam em colaboração para estabelecer diretrizes gerais, ficando implícito que não seria obrigação do Estado brasileiro organizar um currículo obrigatório, conforme pode ser observado no Art. 9:

Art. 9º - A união incumbir-se-á de:

[...] IV – estabelecer, em colaboração com os estados, o Distrito Federal e os municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e os seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum.

O grande marco desse processo ocorre com a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que, para Galian (2014, p. 651) constituem

[...] uma das formas de expressão do papel do Estado na busca por coesão e ordem, atuando no sentido de atingir a uniformização do currículo nacional, pela definição de um conteúdo mínimo a ser transmitido na escola básica, o que tem sido uma busca recorrente na história das políticas públicas de educação no Brasil.

Esses documentos começaram a ser elaborados em 1995, sendo discutidos de forma mais pública a partir de 1996, quando uma versão preliminar foi apresentada para discussões regionais. A versão final do material referente ao Ensino Fundamental I foi apresentada ao público em 1997, e do Ensino Fundamental II em 1998. Barretto (1998) destaca que eles tinham o objetivo de atender às novas demandas de qualidade e estabelecer padrões de desempenho para o conjunto da população.

Os PCN são marcados por uma estrutura de caráter mais aberto, apresentando uma série de conteúdos que podem ser trabalhados ao longo dos ciclos de escolarização. Pretendia-se com isso assegurar um rol de conhecimentos mais amplos, mas que ao mesmo tempo pudessem ser adequados às realidades regionais pelas respectivas redes, conforme pode ser observado no texto de apresentação do documento (BRASIL, 1997, p. 13):

Por sua natureza aberta, configuram uma proposta flexível, a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículos e sobre

programas de transformação da realidade educacional empreendidos pelas autoridades governamentais, pelas escolas e pelos professores. Não configuram, portanto, um modelo curricular homogêneo e impositivo, que se sobreporia à competência político-executiva dos Estados e Municípios, à diversidade sociocultural das diferentes regiões do País ou à autonomia de professores e equipes pedagógicas.

O conjunto das proposições aqui expressas responde à necessidade de referenciais a partir dos quais o sistema educacional do País se organize, a fim de garantir que, respeitadas as diversidades culturais, regionais, étnicas, religiosas e políticas que atravessam uma sociedade múltipla, estratificada e complexa, a educação possa atuar, decisivamente, no processo de construção da cidadania, tendo como meta o ideal de uma crescente igualdade de direitos entre os cidadãos, baseado nos princípios democráticos. Essa igualdade implica necessariamente o acesso à totalidade dos bens públicos, entre os quais o conjunto dos conhecimentos socialmente relevantes.

É importante destacar que a elaboração dos PCN ocorreu a partir de um subsídio elaborado pela Fundação Carlos Chagas (FCC) que baseou-se na análise de propostas curriculares de vários estados brasileiros, que tinham uma fundamentação teórica ligada à pedagogia crítico-social dos conteúdos ou à educação popular.

A elaboração dos PCN, de acordo com Galian (2014) tinha entre seus objetivos provocar o debate sobre o que, como, quando e para que ensinar e aprender, envolvendo nessa discussão escolas, pais, governo e sociedade. A autora também destaca a centralidade do conhecimento historicamente acumulado e culturalmente valorizado, a partir das áreas do conhecimento, nesse documento (BRASIL, 1998, *apud* GALIAN, 2014, p. 652) quando ele afirma que

As áreas do conhecimento constituem importantes marcos estruturados de leitura e interpretação da realidade, essenciais para garantir a possibilidade de participação do cidadão na sociedade de uma forma autônoma. Ou seja, as diferentes áreas, os conteúdos selecionados em cada uma delas e o tratamento transversal das questões sociais constituem uma representação ampla e plural dos campos de conhecimento e cultura de nosso tempo, cuja aquisição contribui para o desenvolvimento das capacidades expressas nos objetivos gerais.

Essa autora afirma ainda que eles foram alvo de inúmeras críticas, a despeito de apresentarem uma concepção de ensino-aprendizagem de base construtivista. Alguns dos principais questionamentos alegavam que (GALIAN, 2014)

- os PCN responderiam aos interesses de organismos internacionais como Banco Mundial, ONU, UNESCO, CEPAL, ao focar na questão do conhecimento de maneira instrumentalista e com objetivo de formar recursos humanos flexíveis;
- haveria um viés psicologizante na definição de fundamentos e métodos, que pouco atentariam para o caráter sociológico ou político da formação;

- os temas transversais, tais como tratados nos PCN, ignorariam conflitos culturais e étnicos, propondo um multiculturalismo conservador e de base assimilacionista.

A despeito das críticas e problemas contidos nesses documentos, eles são de fundamental importância para o Campo Recontextualizador Oficial pois, para além de representarem um primeiro esforço de sistematização curricular em âmbito nacional, tiveram forte influência na produção de orientações curriculares regionais, conforme aponta Galian (2014, p. 664). Esses documentos locais realizam, além do processo de recontextualização dos saberes científicos, uma recontextualização dos documentos produzidos centralmente, como os PCN. Essas transformações são “realizadas por diferentes agentes que compõem as equipes de elaboração [...], constituídas diferentemente e marcadas por pressões características de cada contexto”. Haveria, assim uma recontextualização por processos híbridos.

Outra importante marca que esses documentos centralmente produzidos possuem nos currículos das diferentes regiões é o fato de influenciarem diretamente na elaboração de livros didáticos, uma vez que constituem os parâmetros de seleção dos materiais do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

A partir dessas reflexões, buscou-se demarcar a importância das diferentes forças envolvidas na produção curricular, entendendo que os documentos curriculares oficiais possuem diferentes formas de influência concreta nas práticas de sala de aula e, portanto, nos conhecimentos aos quais as/os estudantes têm acesso. Para Goodson (2013, p. 21), ainda que as práticas busquem contradizer ou transcender as definições pré-ativas de currículo, as normas e critérios formulados previamente, possuem um significado nada desprezível, pois

O currículo escrito não passa de um testemunho visível, público e sujeito à mudanças, uma lógica que se escolhe para, mediante sua retórica, legitimar uma escolarização. Como tal, o currículo escrito promulga e justifica determinadas intenções básicas de escolarização, à medida que vão sendo operacionalizadas em estruturas e instituições. [...] Nesta simbiose, é como se o currículo escrito oferecesse um roteiro para a retórica legitimadora da escolarização, à medida que esta mesma retórica fosse promovida através de padrões para alocação de recursos, atribuição de status e classificação profissional. Em síntese, *o currículo escrito nos proporciona um testemunho, uma fonte documental, um mapa do terreno sujeito a modificações*; constitui também um dos melhores roteiros oficiais para a estrutura institucionalizada da escolarização (*grifo nosso*).

É partindo dessa interpretação do currículo enquanto testemunho de um importante movimento em torno do conhecimento distribuído socialmente pela

instituição educacional, sujeito à influências de diferentes ordens, passando por processos de recontextualização em diferentes instâncias, que serão analisados, na sequência, as propostas curriculares da Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

PARTE II

AS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO E
CURRÍCULO NA RME-SP: ACHADOS
DA PESQUISA

CAPÍTULO IV – HISTÓRICO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO PAULO

[...] A história é tão leve quanto a vida do indivíduo, insustentavelmente leve, leve como uma pluma, como uma poeira que voa, como uma coisa que vai desaparecer amanhã.

Milan Kundera

No capítulo III demonstrou-se que, embora o currículo pré-ativo ou a prescrição curricular não expresse a totalidade daquilo que se desenvolve no interior das escolas, ele representa um testemunho visível da lógica legitimadora da escolarização (GOODSON, 2013). Entendê-lo como expressão de uma determinada lógica, por sua vez, tem como imperativo a compreensão de que o currículo “não pode ser abordado como um ente substantivo e essencialista”, conforme aponta Llavador (2013, p. 42), ou seja, não se pode falar **no currículo**: é preciso considerar que se trata de “um processo de construção política cujo sentido se concretiza nos contextos sócio-históricos de sua produção”.

As políticas educacionais, de um modo geral, e as curriculares e avaliativas, especificamente, respondem, portanto, aos contextos sociais, políticos e econômicos dentro dos quais estão inseridas e expressam as disputas de poder em torno de sua elaboração. Nesse sentido, para enriquecer a análise sobre como, a partir de 2005, se intensificam as relações entre avaliações externas e currículo na RME-SP, apresentou-se como imperativo um resgate histórico das referidas políticas para compreender o movimento que culmina na criação da Prova São Paulo e das Orientações Curriculares.

Evidentemente, não há razões para que esse resgate recue indeterminadamente no tempo, pois há um limite no alcance das influências. Assim, tomando como recorte o período no qual as avaliações externas começam a ganhar corpo nas políticas educacionais nacionais, optou-se por realizar o levantamento a partir de 1989, abrangendo com isso as seguintes administrações: Luiza Erundina (PT), Paulo Maluf e Celso Pitta (PPB), Marta Suplicy (PT), José Serra e Gilberto Kassab (PSDB e PFL/DEM/PSD). Assumiu-se enquanto opção metodológica apresentar as gestões Maluf-Pitta e Serra-Kassab em conjunto, por compreender-se que as mesmas apresentam continuidades não apenas político-partidárias, mas também no que tange às políticas educacionais.

4.1 – A Gestão Luiza Erundina (1989 – 1992)

A eleição de Luiza Erundina de Sousa, em 1988, foi um marco na história do município, pois ela foi sua primeira gestora mulher. Foi igualmente marcante pois, tendo ocorrido no momento de redemocratização do país, teve como pilares entre 1989 e 1992 a participação democrática e a gestão popular.

Nesse contexto, a pasta da educação assumiu, ao lado de outras políticas sociais, importância central. Ela foi gerida por Paulo Freire (1989 – 1991) e Mário Sérgio Cortella (1992), sendo os princípios da educação popular defendidos por Freire a base das políticas ao longo dos quatro anos desta administração.

O quadro encontrado por Freire ao assumir a secretaria era, de acordo com Freitas, Saúl e Silva (2002), caótico, tanto no que tange à infraestrutura quanto às formas de gestão e à carreira docente. No primeiro documento direcionado aos educadores da rede, “Aos que fazem educação na cidade de São Paulo” (SÃO PAULO, 1989), o secretário evidenciou as principais dificuldades: as 703 escolas da rede encontravam-se em situação precária; 40% dos professores eram comissionados; a evasão e a repetência (consideradas por ele como políticas de expulsão) eram elevadíssimas; a demanda por vagas era muito maior do que a oferta; não havia atendimento adequado para jovens e adultos; e, por fim, havia um quadro de conservadorismo e apatia instaurado, associado à inexistência de uma tradição democrática, o que dificultava o avanço da educação.

A superação desse quadro, para essa gestão, passava pelo estabelecimento de uma maior liberdade de expressão e organização, coadunando-se tanto com o contexto de redemocratização quanto com princípios dialógicos presentes na própria produção acadêmica e profissional do então secretário Paulo Freire.

O paradigma epistemológico crítico-emancipatório presente nas propostas educacionais deste governo eram fruto não apenas da reflexão do secretário, mas do próprio contexto acadêmico de reflexão sobre o currículo, como visto no capítulo anterior. Havia uma forte crítica à educação que tratava os educandos como receptáculos de conteúdos pré-determinados (educação bancária), e a proposição de que todos podem ser produtores de conhecimento desde que estabelecido um clima de diálogo democrático em diferentes espaços de vivência e aprendizagem. Menezes e Santiago (2014, p. 50-51) apontam que essa é a proposta de educação como prática de liberdade de Freire, onde

[...] os homens e as mulheres são vistos como “corpos conscientes”, e se tem convicção profunda no poder criador do ser humano como sujeito da história – uma história inacabada, construída a cada instante,

cujo processo de conhecer envolve intercomunicação, intersubjetividade. Os protagonistas do processo são os sujeitos da educação – estudante e professor(a) – que, juntos, dialogam, problematizam e constroem o conhecimento. Por isso, problematizar, na perspectiva freireana, é exercer análise crítica sobre a realidade das relações entre o ser humano e o mundo, o que requer os sujeitos se voltarem, dialogicamente, para a realidade mediatizadora, a fim de transformá-la, o que só é possível por meio do diálogo, “desvelador da realidade”.

Partindo dessa perspectiva, e tendo como objetivo central das políticas o fortalecimento das bases na escola, foram estabelecidos quatro pilares que guiaram as ações ao longo desta administração: democratização do acesso, gestão democrática, nova qualidade da educação e Educação de Jovens e Adultos trabalhadores. Havia, também, um novo entendimento das funcionalidades da escola (SÃO PAULO, 1989, p. 07-08), que deveria tornar-se

[...] um centro irradiador de cultura popular, à disposição da comunidade, não para consumi-la, mas para recriá-la. A escola é também um espaço de organização política das classes populares. A escola como um espaço de ensino-aprendizagem será então um centro de debate de ideias, soluções, reflexões, onde a organização popular vai sistematizando sua própria experiência. O filho do trabalhador deve encontrar nessa escola os meios de auto-emancipação intelectual independente dos valores das classes dominantes. A escola não é só um espaço físico. É um clima de trabalho, uma postura, um modo de ser.

No interior desta perspectiva residia uma das dimensões de qualidade que se pretendia construir, uma qualidade que fosse mensurada não em termos de conteúdos transmitidos ou assimilados, mas sim pela “solidariedade de classe”, pela possibilidade que essa escola se transformasse em um espaço de construção de conhecimento e cultura para todos os seus usuários.

O pilar da Nova Qualidade abrangia tanto a Reorganização Curricular quanto o Programa de Formação permanente dos docentes da Rede (SÃO PAULO, 1990b). Para Saúl e Silva (2011), esta proposta pautava-se pela lógica da racionalidade emancipatória, através do resgate do conhecimento científico a serviço da emancipação dos indivíduos envolvidos no processo educativo. Tratava-se de uma construção coletiva do currículo, com a participação de professores, comunidade e especialistas das diferentes áreas do conhecimento, por meio de um diálogo que contemplava três momentos: problematização da escola, sistematização e análise das informações e criação coletiva de novas possibilidades e propostas. Nesse sentido, Freitas, Saul e Silva (2002, p. 27-28) afirmam que esse currículo estava pautado nos seguintes eixos:

- a) construção coletiva, caracterizada por um amplo processo participativo das decisões e ações sobre o currículo;
- b) respeito à autonomia da escola, permitindo o resgate de práticas valiosas e, ao mesmo tempo, criando e recriando experiências curriculares que respeitassem os referenciais de qualidade;
- c) valorização da relação teoria e prática, refletida no movimento de “ação-reflexão-ação” sobre experiências curriculares;
- d) formação permanente dos educadores, buscando-se, nas relações com as práticas cotidianas, um agir pedagógico significativo.

Para o estabelecimento de uma nova perspectiva curricular, pautada nos princípios da interdisciplinaridade, no compromisso social com os alunos e em uma concepção democrática de educação, tendo sempre a escola como base do processo, foram escolhidas dez unidades que desenvolveriam um projeto piloto de elaboração de um currículo interdisciplinar, com assessoria de universidades parceiras, aliado a um processo de formação em serviço fora do horário de trabalho, na forma de projeto, que lançaria as bases para a futura Jornada Especial Integral (JEI).

A partir das reflexões desses grupos pilotos, inúmeros materiais foram produzidos para subsidiar a problematização da construção curricular no interior das escolas. Tais documentos possuíam um caráter reflexivo-metodológico, não trazendo nenhuma imposição quanto à seleção dos conteúdos que comporiam cada um dos currículos, mas propunham três momentos para o processo: problematização da realidade, reflexão e construção do conhecimento. Nos “Cadernos de Formação” (1990c, p. 07-08), explicitava-se que o compromisso com os alunos deveria nortear a construção coletiva dos projetos pedagógicos que “não será único para todas as unidades escolares, mas necessariamente deverá apontar na direção da transformação social”.

Em paralelo, foram criados grupos de referência que participaram da elaboração dos chamados “Cadernos de Visão de Área” (SÃO PAULO, 1992a). Eles não se constituíam em orientações curriculares, pois não definiam conteúdos específicos a serem trabalhados em cada ano, mas apresentavam pressupostos gerais que inseriam cada uma das áreas do conhecimento dentro da perspectiva curricular adotada na Reorientação. É importante destacar, ainda, que a proposta visava à construção de um currículo que atuasse de maneira interdisciplinar, partindo de temas geradores que seriam problematizados diante da realidade de cada uma das escolas.

Em paralelo ao eixo da reorganização curricular, houve uma intensa valorização dos Conselhos de Escola e a criação dos Conselhos Regionais de Escola (CRECE), que funcionavam por representatividade. Esses órgãos da gestão democrática atuaram, em conjunto com educadores da rede, sindicatos e representantes dos meios acadêmicos, na

construção do Regimento Comum das Escolas Municipais de São Paulo (SÃO PAULO, 1992b). Esse documento foi uma grande síntese de todas as propostas desta gestão. Para Freitas, Saúl e Silva (2002, p. 31),

[...] o Regimento Comum das Escolas Municipais de São Paulo expressava a organização e a institucionalização da escola como um espaço essencialmente democrático, com base em duas dimensões que se interpenetram e se completam: a gestão da escola e o currículo que aí se constrói e se desenvolve. Estes foram os dois eixos que nortearam e organizaram a construção do Regimento.

O currículo, nesse documento, é consubstanciado nas ações realizadas no interior da escola, sendo reforçada a ideia de inexistência de orientações centralizadas, conforme pode ser observado nos artigos 68, 69 e 70 (SÃO PAULO, 1992b, p. 34):

Art. 68 – O currículo significa toda ação da Escola que envolve o conjunto de decisões e ações voltadas para a consecução de objetivos educacionais na perspectiva da educação transformadora.

Art. 69 – As decisões curriculares estarão consubstanciadas no Plano Escolar.

Art. 70 – O Plano Escolar se constitui no registro das decisões do Conselho de Escola e sua respectiva operacionalização, de acordo com as diretrizes da Política Educacional da Secretaria Municipal de Educação, visando à organização da ação educativa da Unidade Escolar.

Parágrafo único – Os Planos Escolares subsidiarão a elaboração dos Planos Regionais de Educação e estes o Plano Municipal de Educação.

Esses documentos evidenciam que a construção da política era proposta de maneira ascendente, e não como imposição por parte dos órgãos centrais de gestão. Nesse sentido, a perspectiva sobre avaliação não se construía efetivamente como uma “política”, mas sim como uma orientação que visava superar o enfoque em resultados e metas para um acompanhamento contínuo do processo de aprendizagem dos(as) educandos(as), o que pode ser notado no Regimento Comum (SÃO PAULO, 1992b, p. 10-11), ao afirmar que

[...] a avaliação assume as características de investigação e diagnóstico do processo como um todo, tornando-se importante prática pedagógica para balizar os avanços e dificuldades do processo educativo, possibilitando que sejam efetivadas ações no sentido de melhorar a sua qualidade.

É fundamental que a atenção esteja voltada para os princípios e fins da avaliação e não para os seus procedimentos e formas, pois estes são decorrentes dos primeiros.

[...] A avaliação tem de se voltar para o trabalho educativo e para a organização escolar na sua totalidade.

A efetivação desse currículo contou, ainda, com uma reestruturação organizacional do Ensino Fundamental, que passou a operar com o sistema de Ciclos.

Aguiar (2011, p. 03) destaca que eles se faziam necessários diante da proposta de “ressignificar o processo de construção do conhecimento pelo educando a partir do paradigma epistemológico crítico-emancipatório, que articulava a dimensão sócio-cultural, considerando a realidade de cada escola e dos educandos [...]”. O Regimento Comum (SÃO PAULO, 1992b, p. 07), que instituiu os ciclos no Ensino Fundamental da RME-SP, apresenta como seus objetivos

[...] assegurar ao educando a continuidade no processo de ensino-aprendizagem, respeitando o seu ritmo e suas experiências de vida, adequando os conteúdos e métodos aos seus estágios de desenvolvimento. Essa nova política supõe uma renovação progressiva das práticas vivenciadas nas escolas. Implica na elaboração e na construção de novas formas de trabalho do professor, propiciando maior integração do trabalho docente, através do planejamento coletivo dos professores do mesmo ciclo.

A concepção de ciclo é uma noção pedagógica estreitamente vinculada à evolução da aprendizagem de cada educando e à avaliação de seus avanços e dificuldades.

Contempla uma dupla preocupação:

- trabalhar com as especificidades de cada educando;
- organizar mais coerentemente a continuidade da aprendizagem, tendo em vista uma perspectiva mais ampla e uma efetiva integração dos professores do mesmo ciclo.

A proposta de ciclos tem, além disso, como objetivo o enfrentamento do fracasso escolar, dentro de uma concepção construtivista que respeite o desenvolvimento afetivo, social e cognitivo do educando, considerando-o como agente construtor de seu conhecimento, na interação com o outro.

Assim, foram instituídos três ciclos no Ensino Fundamental: o Ciclo Inicial (I), que abrangia as antigas 1ª, 2ª e 3ª séries, o Ciclo Intermediário (II), que abrangia as antigas 4ª, 5ª e 6ª séries, e o Ciclo Final (III), que abrangia as antigas 7ª e 8ª séries.

Para assegurar o sucesso dos empreendimentos pretendidos, houve um forte investimento na formação continuada e em serviço dos profissionais da educação. Assim, criou-se a possibilidade dos professores participarem de horários coletivos de formação remunerados, que posteriormente viriam a incorporados à jornada (formando a chamada Jornada Especial Integral – JEI), além de assessorias internas, com a Diretoria de Orientação Técnica (DOT) e com os Núcleos de Ação Educativa (NAE), e assessorias externas, por meio de convênios firmados com a Universidade de São Paulo (USP), com a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e com a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

No que tange ao objetivo de atendimento da demanda excluída do acesso à educação houve, durante esse governo, um crescimento de 15% no número de matrículas,

segundo Freitas, Saúl e Silva (2002), com foco na Educação Infantil e na Educação de Jovens e Adultos. Esta última foi particularmente beneficiada com a criação do Movimento de Alfabetização (MOVA), que contou com a abertura de mais de 1000 salas em toda a cidade.

De um modo geral, é possível afirmar que essa gestão teve como marcas a coerência entre suas proposições e suas ações. Se as intenções iniciais eram o fortalecimento da gestão democrática e da participação de todos os atores, o processo de construção do Regimento Comum, o fortalecimento dos Conselhos Escolares e o forte investimento na Educação de Jovens e Adultos demonstraram que se agia no sentido da consecução dos objetivos propostos. Para Saúl e Silva (2011, p. 11),

A Rede Municipal de Ensino de São Paulo demonstrou, por meio de uma prática pedagógica inovadora, na realidade brasileira, a possibilidade de construção do currículo com participação e autonomia das escolas. Esta prática educacional ousada foi vivida não sem dificuldades tendo se mostrado, no entanto, altamente valiosa, quer pelos resultados de aprendizado dos estudantes (conhecido à época como rendimento escolar), quer por indicadores que davam significado ao conceito de qualidade social da educação: democratização da escola, apropriação pelas comunidades escolares do direito de ter voz na elaboração e prática das políticas curriculares.

4.2 – As gestões de Paulo Maluf e Celso Pitta (1993 – 2000)

No ano de 1992 o candidato Paulo Maluf, do Partido Progressista Brasileiro (PPB – atual PP) foi eleito para governar o município de São Paulo, tendo uma gestão bastante controversa, marcada por grandes obras e inúmeras denúncias de corrupção. Para Jacomini (2002, p. 112), sua vitória

[...] expressava a reorganização de uma nova conjuntura que estava sendo delineada no país e no município. Em termos educacionais, significou um retrocesso no processo de democratização do ensino e da escola e uma tentativa de implementação do modelo de gestão do setor privado na educação pública municipal com a proposta de “Qualidade Total”.

Para Freitas, Saúl e Silva (2002), essa gestão, em conjunto com a subsequente, teve como principal característica o desmonte das ações da gestão anterior, com o desmantelamento das equipes dos NAE, que voltaram a se chamar Delegacias Regionais do Ensino Municipal (DREM), a transformação da ação supervisora em atividade centrada na fiscalização e o corte dos convênios com as universidades.

À frente da SME-SP estava Sólon Borges dos Reis, que já em 1993 lançou as bases para a implementação de uma proposta educacional que tinha como princípio a “Qualidade Total”. A carta de apresentação dessa política foi o documento “Implementação da Política Educacional” (SÃO PAULO, 1993a), que apresentava como eixos da administração: 1) valorização da Educação e do educador; 2) atendimento escolar; 3) escola voltada para o aluno; 4) plena utilização dos recursos; 5) normatização administrativa. Já nesse documento foram estabelecidos critérios de gestão educacional bastante enrijecidos, com um plano de ação para os quatro anos de gestão que centralizava na SME-SP as prerrogativas decisórias, invertendo, portanto, a lógica de gestão democrática com base na escola, proposta na gestão anterior.

O Plano Anual de trabalho, que condensava o projeto pedagógico das unidades a partir de um movimento de problematização da realidade, reflexão e construção do conhecimento, foi substituído pelo Referencial Analítico da Realidade Local (RARL), que em tese seria utilizado para que a Secretaria conhecesse as necessidades, dificuldades e facilitadores em cada região e, com isso, racionalizasse o direcionamento dos recursos oferecidos. No entanto, para Aguiar (2011), essa era uma estratégia de fragmentação da rede e descomprometimento do poder público com os problemas locais, o que seria mais evidente com a elaboração obrigatória dos Projetos Estratégicos de Ação (PEA), que deveriam apresentar os encaminhamentos e soluções para os mesmos problemas.

Ainda no ano de 1993 foram realizados cursos que culminaram na elaboração de um documento denominado “Caminhos: da Qualidade na Educação ao Ensino” (SÃO PAULO, 1993b, p. 05), cujo intuito era apresentar aos professores da rede a nova visão educacional proposta por este governo. No documento, constam como objetivos do curso:

- 1 – *Resgatar a dimensão de educador do professor especializado em determinada área do conhecimento*, abordando principalmente os seguintes aspectos:
 - o sentido (significado) de Educação – e do Educador – hoje;
 - A formação do educador e o educador necessário;
 - A importância do planejamento;
 - Visão geral de currículo.
- 2 – Apresentar aos professores a proposta de *Qualidade Total* em Educação e sensibilizá-los para a questão;
- 3 – Mediante a relação entre Educação-Currículo/Planejamento e Educadores, apontar caminhos, incentivar e assessorar a prática educacional dos professores, nas áreas específicas de sua atuação (*grifos nossos*).

No que tange ao primeiro objetivo, ele pode ser considerado como uma clara tentativa de rompimento com um dos pilares curriculares propostos pela gestão anterior,

a interdisciplinaridade, pois propõe o “resgate” (como se tivesse sido perdido) do caráter de especialista dos professores. A ausência de uma discussão subsequente sobre a temática da integração entre as áreas do conhecimento corrobora essa perspectiva.

O enfoque principal, contudo, era a discussão sintomática da chamada “Qualidade Total”. Esse conceito, apropriado do mundo empresarial, adentra a discussão educacional não apenas da RME-SP, mas de inúmeras redes. Conforme apontado na Introdução, o início da década de 1990 foi marcado pela implementação de políticas – denominadas por alguns autores como neoliberais – que almejavam o aumento da eficácia e da eficiência no campo educacional, o que poderia ser traduzido pelo oferecimento de um ensino com “uma” dada qualidade, que atendesse aos “clientes”, de maneira produtiva e de baixo custo.

Ainda em 1991 – portanto antes do início desta gestão – o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) havia publicado o texto para discussão “Gestão da qualidade total nas escolas: um novo modelo gerencial para a educação” (XAVIER, 1991) buscando definir o que deveria ser entendido por qualidade em educação, dado que esse era um conceito difuso e subjetivo. Para o autor, essa qualidade estaria diretamente relacionada ao atendimento dos interesses da clientela/usuários do produto/serviço oferecido, associada a um aumento de produtividade com baixo custo. Nesse sentido, a Gestão da Qualidade Total poderia ser definida como (Op. Cit., p. 09)

[...] um conjunto estrategicamente organizado de princípios e métodos, que visa à mobilização e à cooperação de todos os membros de uma unidade de produção, com o intuito de melhorar a qualidade de seus produtos e serviços, de suas atividades e de seus objetivos, para obter a satisfação dos clientes e um acréscimo de bem-estar para os seus membros, de acordo com as exigências da sociedade.

No caso específico do contexto escolar, de acordo com Xavier (1991) haveria cinco princípios que deveriam ser seguidos para se alcançar uma gestão de qualidade total bem-sucedida: conformidade do produto oferecido às necessidades dos usuários; prevenção de falhas ou defeitos durante o processo; excelência do produto oferecido, com a busca pelo “zero defeito, que poderia ser expresso pelo aumento das taxas de aprovação e de desempenho; medição da qualidade dos processos, por meio de avaliações; e responsabilidade individual de cada um dos sujeitos envolvidos com esses princípios.

No material compilado para o curso oferecido pela SME-SP (SÃO PAULO, 1993b, p. 39-40), lançava-se mão de textos produzidos no contexto empresarial, ou que

se utilizavam de bibliografia de referência desse contexto, para expressar as referidas ideias de Qualidade Total apontadas anteriormente. Nesse sentido, definia-se a necessidade de repensar a organização a escola com base em referências empresarias, apontando que

A Escola, uma organização humana, *empresa diferenciada* pelo produto – Educação – tem dois momentos identificáveis em relação ao seu *cliente preferencial*, o aluno: o primeiro foi o esforço nas décadas mais recentes para aumentar a oferta de modo a atender a demanda. O seguinte, ora emergente, é garantir qualidade a essa clientela.

Assim, a implementação de uma proposta de qualidade total em Educação envolve a percepção de uma escola cuja *produtividade* seja representada pelo não desperdício (fracasso escolar); cuja administração substitua o controle pelo compromisso dos agentes no processo; cujo objetivo seja a formação integral do cidadão. Esses e outros aspectos constituirão uma nova cultura da Escola, com valores que garantam a sustentação às transformações (*grifos nossos*).

É possível observar que o próprio léxico utilizado reforça a associação da educação com o universo corporativo: a escola vira uma empresa; o aluno, clientela; o trabalho do professor passa a ser medido em termos de produtividade e pela busca do não desperdício.

Em um contexto como esse, a avaliação assume o papel de instrumento de controle dos processos de qualidade, ou seja, avalia-se para melhorar: é preciso “levantar os progressos obtidos, montar um sistema de informações, medir a satisfação dos clientes internos e externos, enfim, buscar nas considerações feitas, os novos caminhos para um melhor trabalho” (SÃO PAULO, 1993b, p. 59).

A continuidade formativa desse processo foram os materiais intitulados *Currículos e Programas – organizadores de áreas/ciclos*. Freitas, Saúl e Silva (2002) apontam que esses documentos eram, na realidade, uma mistura de documentos produzidos pelas administrações de Mário Covas e Luiza Erundina, demonstrando a ausência de um projeto pedagógico consistente neste governo. De fato, não se pode dizer que ele se constituía propriamente enquanto uma orientação curricular, pois era uma compilação de recortes de pequenos textos, matérias jornalísticas e exemplos de atividades que poderiam ser utilizadas em sala de aula, além de relatos de práticas de algumas escolas.

No ano de 1996 o sucessor apadrinhado de Paulo Maluf, Celso Pitta, foi eleito para o cargo de prefeito do município de São Paulo, assumindo uma postura de continuidade em sua gestão (1997 – 2000). Essa pretensa continuidade pode ser

observada inclusive pela inexistência de um documento de apresentação da política educacional da nova gestão, conforme aponta Jacomini (2002).

A pasta de educação foi entregue ao então vice-prefeito Régis Fernandes de Oliveira (PFL). O primeiro documento público produzido já se apresentou na forma de um balanço das ações desenvolvidas, sob o título de “Projeto Visão – Balanço da Gestão – 1º semestre de 1997”. Tratava-se de uma apresentação organizacional da SME-SP e uma referência à organização do ensino em Ciclos. Esta última discussão teve continuidade com formações continuadas nas DREM e com a publicação do documento “Ciclos: um caminho em construção” ainda no ano de 1997. Nesse documento, propunha-se a reflexão sobre os avanços e dificuldades na implementação dos ciclos desde a produção do Regimento Comum, bem como se fazia uma nova leitura dos ciclos à luz da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases, que havia sido aprovada no final do ano anterior.

Esse suposto diálogo com a construção dos ciclos pautado no que havia sido estabelecido em 1992 foi abandonado em 1998, quando foi publicada a Portaria nº 1.971 que acabava com o Regimento Comum das Escolas Municipais de São Paulo e disciplinava a elaboração de regimentos individuais para cada estabelecimento de ensino¹⁹. A elaboração desses novos documentos foi orientada pelas DREM, em reuniões das quais participavam apenas gestores das escolas e supervisores, a fim de assegurar que o documento estivesse de acordo com as alterações propostas pela portaria (AGUIAR, 2011).

O fim do Regimento Comum também resultou na reestruturação dos Ciclos, que passaram a ser dois: Ensino Fundamental I, correspondendo aos 4 primeiros anos, e Ensino Fundamental II, correspondente aos anos finais. Aguiar (2011) destaca que, na prática, essa medida se configurou em retrocesso, pois promoveu um retorno à fragmentação do ensino fundamental em sua estrutura seriada, com o primeiro ciclo correspondendo ao antigo ensino primário e o segundo, ao ginasial, agrupando o ensino em bloco de séries.

¹⁹ A elaboração de Regimentos individuais para as unidades escolares, rompendo com o Regimento Comum de 1992, tem relação com a promulgação da LDB, que apontava para a necessidade um processo de gestão democrática das unidades, que deveriam elaborar seus projetos pedagógicos. Há que se ressaltar, contudo, que a Lei não especifica que toda unidade deva ter um REGIMENTO próprio, mas sim que os regimentos deveriam se adaptar a ela (ou seja, contemplar as especificações dessa lei, conforme Art. 88). Parece que ela foi utilizada como mote para derrubada desse documento da gestão Erundina, que ainda preservava as marcas de uma gestão democrática, baseada na escola.

A gestão da pasta educacional durante o governo de Pitta foi marcada também pela intensa troca de secretários. Ainda em 1997 Ayres da Cunha Marques tornou-se secretário, sendo substituído no ano seguinte por Hebe Magalhães Castro de Tolosa, que não chegou a cumprir um ano à frente da secretaria, que foi assumida por João Gualberto de Carvalho Menezes.

No que tange ao atendimento da demanda, poucos avanços foram verificados durante as gestões Maluf-Pitta, concentrados principalmente no Ensino Fundamental, o que em partes se explica pela lei do FUNDEF, que direcionava maiores recursos à essa modalidade de ensino. No caso da educação infantil e da educação de jovens e adultos, de acordo com Freitas, Saúl e Silva (2002), as ações foram morosas ou mesmo desastrosas. O crescimento da Educação Infantil foi de apenas 4% em oito anos de governo, e a passagem das creches da Secretaria de Bem-Estar Social para a da Educação só ocorreu no limite do prazo regulamentado pela LDB, em 1999, sem que nenhuma medida prática fosse adotada para que de fato esses espaços se tornassem educativos. As políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos, por sua vez, representaram um retrocesso, havendo redução de mais de 10 mil vagas nessa modalidade, além do fechamento das salas de MOVA.

Há que se ressaltar, ainda, que os avanços quantitativos para o ensino fundamental ocorreram de modo bastante questionável, com a abertura de 54 escolas/salas modulares ou emergenciais, que ficaram popularmente conhecidas como “escolas de lata”. Eram salas de aula anexas ou escolas inteiras construídas com contêineres metálicos de zinco ou folha-de-flandres e telhas de amianto, que causavam profundo mal-estar para alunos e professores, por não apresentarem nenhum conforto térmico ou isolamento acústico. O problema das salas de aula de lata só foi solucionado de maneira definitiva em 2006²⁰.

De um modo geral, é possível concluir que essa gestão foi marcada particularmente pela tentativa de implementação de modelos empresariais na gestão educacional e pelo desmonte das perspectivas presentes no governo de Luíza Erundina. Para Freitas, Saúl e Silva (2002), esse desmonte só não foi maior porque houve resistências no interior da Rede, por parte de professores e outros servidores, que conseguiram assegurar a permanência de importantes conquistas como o horário coletivo

²⁰ Essas escolas causaram também intenso debate político e troca de acusações entre os pleiteantes ao cargo de prefeito nas duas eleições que se seguiram à saída de Pitta. Mais informações sobre as escolas de lata disponíveis em: <http://observatoriodaimprensa.com.br/news/view/o_inferno_das_escolas_de_lata>, Acesso em: 30 jun. 2014.

remunerado, a manutenção da modalidade de ciclos (ainda que fragilizada) e a preservação dos Conselhos de Escola como órgãos deliberativos, e não apenas consultivos.

4.3 – A gestão Marta Suplicy (2001 – 2004)

Em 2000 o Partido dos Trabalhadores voltou a vencer as eleições para a prefeitura de São Paulo, tendo Marta Suplicy como gestora municipal entre os anos de 2001 e 2004. A pasta da educação passou por três secretários: Fernando José de Almeida (2001), Eny Maia (2002) e Maria Aparecida Peres (2003-2004).

Foram estabelecidas três metas de governo, que demarcavam uma tentativa clara de rompimento com o quadro deixado pelas gestões anteriores: democratização do conhecimento e qualidade social da educação, democratização da gestão, democratização do acesso e permanência do aluno na escola.

A consecução da referida qualidade social da educação, entendida como processo que envolvia necessariamente a todos os membros da comunidade educativa (SÃO PAULO, 2001a), resultou no estabelecimento de três linhas de ação principais, que de acordo com Silva *et al.* (2004): o estabelecimento de um movimento de reorientação curricular; a formação permanente e sistemática da Rede; e a necessidade de repensar a avaliação e o funcionamento da escola.

O principal canal de comunicação estabelecido entre a SME-SP e as escolas eram as revistas *EducAção*. Foram cinco volumes editados ao longo da gestão, sendo estes os principais documentos sobre as ações do governo no período. Na “EducAção nº 01 – Retomando a Conversa: construção da política educacional da Secretaria Municipal de Educação” (SÃO PAULO, 2001a), o então secretário Fernando José de Almeida apresenta à rede as intenções e propostas de ação. A “retomada” do título se refere ao resgate das propostas educacionais existentes na gestão petista de Luiza Erundina, particularmente no que tange à construção de um currículo baseado nas escolas, que teriam maior autonomia, e na ampliação da participação popular nas decisões educacionais. Apresentava-se como horizonte educacional (Op. Cit., p. 04)

[...] levarmos a efeito, de um lado, a autonomia das unidades educacionais e das delegacias regionais de educação e, de outro, a integração entre elas através de um processo de planejamento que supere o conteúdo técnico-burocrático que historicamente tem marcado esses procedimentos.

Isso demanda que sejamos capazes de superar a fragmentação e a superposição de ações, o isolamento das unidades escolares e órgãos e, por conseguinte, a desarticulação que tem como vítimas principais as crianças, jovens e adultos.

Em outras palavras: o exercício da autonomia requererá descentralização de poder, definição de competências – no que se refere às escolas, DREMs e órgãos da secretaria – de modo que a reflexão, o planejamento, o registro, a ação e a reavaliação se estabeleçam como procedimentos permanentes e contínuos. Consideramos, para tanto, que o diálogo e a troca de experiências na e entre as escolas será fundamental, bem como o diálogo entre as equipes nas DREMs e da secretaria com cada unidade educacional.

Essa Reorientação Curricular que se propunha como um dos eixos da nova gestão foi apresentada de forma mais focada à rede no documento “Currículo Emancipatório, é Possível?” (SÃO PAULO, 2001c, p. 03-04), onde se refletia sobre as possibilidades de construção de um currículo cujo centro se encontrasse nas escolas e nos conhecimentos dos educandos. Ele se contrapunha claramente aos currículos determinados previamente pelas instâncias de gestão, como pode ser apreendido no trecho abaixo:

Atualmente o conhecimento transmitido na escola, através de um currículo pautado por técnicas e conteúdos pré-selecionados, tornam a prática pedagógica acrítica, anistórica e estática, e desprovida de significados para educandos e educadores, representando o que Paulo Freire denomina “educação bancária”, que apenas reforça o poder (saber) de uma elite opressora que quer se manter e se preservar.

O currículo dentro da escola é elaborado em função deste saber, que é considerado válido por ser capaz de dar condições para o aluno ser inserido na sociedade. Trabalhar esse currículo é solidificar práticas autoritárias, instituir uma forma única de ser e de agir, perdendo o significado de sua prática.

[...]

Uma das possibilidades de mudar esse quadro dentro da escola é trabalharmos com outra concepção de currículo. Um currículo, que traga para dentro da mesma o saber popular como uma das formas de conhecimento, num permanente diálogo com o mundo, refletindo e agindo sobre ele.

É interessante estabelecer uma reflexão sobre qual currículo está sendo criticado, pois, como apontado na seção anterior, não havia na RME-SP nada que se aproximasse de um currículo prescritivo. Assim, o documento referia-se especificamente aos Parâmetros Curriculares Nacionais, que de acordo com as pessoas responsáveis pela elaboração desses documentos estaria restringindo as ações dos profissionais de educação da Rede ao determinarem quais conteúdos deveriam ser ensinados em cada etapa da escolarização.

A proposta dessa gestão era romper com qualquer pretensão à neutralidade, assumindo que o currículo de cada unidade escolar deveria atender às necessidades das

classes excluídas, assumindo-se como instrumento na luta pela justiça social. Essa posição é reforçada na “Educação nº 02” (SÃO PAULO, 2001b, p. 07), onde se apresenta uma concepção de currículo na qual “o conjunto das ações educativas deve estar voltado para o desenvolvimento de conceitos e habilidades cognitivas e relacionais que permitam a construção de conhecimentos e valores visando a autonomia dos educandos”.

No sentido de reforçar a perspectiva de democratização da gestão, foram estabelecidas algumas mudanças gerenciais. As DREM foram novamente transformadas em Núcleos de Ação Educativa (NAE), além de serem criadas articulações formativas entre as equipes dos NAE e a supervisão escolar, denominados Grupos de Acompanhamento da Ação Educativa (GAEE). Buscava-se, de acordo com Aguiar (2011), diluir o caráter fiscalizador da supervisão que havia se instituído na gestão anterior, aproximando-a das ações formativas, além de promover um acompanhamento da implantação da nova proposta curricular. Em 2002, houve uma reestruturação dos 13 NAE, que foram substituídos por 31 Coordenadorias de Educação, atuantes no âmbito das recém-criadas subprefeituras da cidade.

Silva et al. (2004) chamam atenção para o fato de que, a partir de 2002, os documentos produzidos pela secretaria reiteram a prerrogativa da escola de estabelecer seus objetivos educacionais, com uma permanente crítica ao estabelecimento de parâmetros curriculares. Tal constatação pode ser verificada no 3º volume da revista “Educação” (SÃO PAULO, 2002a), onde o currículo era apresentado como uma síntese entre “[...] conjunto de experiências e necessidades (cognitivas, culturais e sociais) a serem desveladas, interpretadas e superadas e os conhecimentos e valores universais necessários para que esse processo se estabeleça”, afastando-se assim de concepções que reduziam o currículo à “[...] configuração de uma grade curricular baseada em conteúdos e conceitos pré-definidos em função da consideração genérica acerca das fases de desenvolvimento do aluno”.

Embora a discussão sobre avaliação não tenha se constituído enquanto foco dessas publicações, a concepção curricular baseada nas escolas evidenciava uma preferência por processos internos, cujo controle se restringisse aos educadores. Isso pode ser depreendido da forte crítica às avaliações externas presentes na Educação nº 03 (SÃO PAULO, 2002a, p. 12), que identificava orientações

[...] orientações segundo às quais currículos e processos avaliatórios se estabelecem a partir de referenciais externos aos alunos. No mais das vezes, atribui-se às próprias escolas e à educação o papel de reproduzir

informações e procedimentos, e de homogeneizar “padrões mínimos de conhecimento”.

O estabelecimento de parâmetros para os currículos nacionais, hoje orientadores da elaboração dos livros didáticos, tem se constituído em referencial para o Sistema Nacional de Avaliação (Saeb) de forma exterior ao processo do aluno e da unidade educacional, proporcionando inúmeras situações paradoxais e contraditórias. A todos aqueles que não atingem o padrão determinado resta a negação de dificuldades e potencialidades, a sensação de fracasso e, como decorrência, o acesso às ações compensatórias, em geral equivocadas. A recuperação paralela, as classes de aceleração e ações similares revelam procedimentos simplistas e simplificadores como a repetição de conteúdos, banalizando o conhecimento e o instrumental teórico para repensá-los.

É interessante notar que, pela primeira vez, observam-se menções diretas às avaliações externas e suas relações como currículo, o que é bastante significativo considerando que, nesse momento, a discussão sobre as avaliações externas na Educação Básica ganhava força, particularmente por conta do Saeb que já se constituía enquanto importante acompanhamento das redes por parte do governo federal.

No ano de 2003, com a nova troca de secretários, algumas mudanças foram introduzidas na gestão, particularmente no tange aos projetos de ampla repercussão na rede. Assim, na revista “Educação nº 04 – Cidade Educadora – Educação Inclusiva – Um sonho possível”, além de uma reflexão sobre os projetos já desenvolvidos até o momento, foram apresentadas duas ações que se tornaram as grandes marcas desse governo: o *Projeto Vida* e a criação dos *Centros Educacionais Unificados* (CEU).

O *Projeto Vida* tinha como objetivo principal contribuir para o cumprimento do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – que em seu Art. 5º estabelece que “Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais” (BRASIL, 1990) – desenvolvendo um conjunto de ações que auxiliavam a comunidade educativa, professores, funcionários, pais e alunos, a situar o problema da violência. Desse modo, propuseram-se uma série de subprojetos que tinham por objetivo atender as necessidades educacionais e sociais dos alunos e suas famílias, como o *Projeto Escola Aberta*; o *Projeto Educom.rádio*; o *Projeto Recreio nas Férias*; o *Grupo de Trabalho e Pesquisa em Orientação Sexual* (GTPOS); além dos programas sociais *Renda Mínima*, *Bolsa Trabalho* e *Começar de Novo* (SÃO PAULO, 2003).

Outro projeto de educação central para essa gestão, apresentado na “Educação nº 04”, foi o *Centro Educacional Unificado* (CEU). Ele tinha como objetivo principal “[...] contribuir com uma formação rica em termos de recursos educativos e culturais, que esteja integrada com a realidade da comunidade e direcionada a toda família” (SÃO PAULO, 2003, p. 10). Desse modo, a concepção do CEU atendia a três objetivos específicos que eram: 1) ofertar educação de qualidade que possibilitasse o desenvolvimento integral das crianças, dos adolescentes, dos jovens e adultos, abrangendo tanto a educação formal, não-formal e atividades socioculturais, esportivas e recreativas, como outras formas de aprendizagem; 2) ter uma gestão compartilhada com a comunidade local, atuando como polo de desenvolvimento da comunidade; 3) servir como polo de inovação de experiências educacionais, desenvolvendo, para os diferentes níveis e modalidades de ensino, experiências educativas que fossem inovadoras, servindo, assim, como um centro de referência (SÃO PAULO, 2003).

Embora tenha procurado promover o debate sobre ciclos e avaliação, não houve nenhuma ação concreta no sentido de reestruturação dos mesmos no interior da rede, mantendo-se a divisão de ciclos – com perfil de bloco de séries – adotada pela gestão anterior. A proposta de Reorientação Curricular, do mesmo modo, ficou muito mais no campo das intenções do que na construção de práticas curriculares inovadoras, conforme destaca Aguiar (2011, p. 10), para quem

A gestão de 2011 a 2004 não conseguiu efetivar empiricamente o movimento de reorientação curricular necessário para a mudança estrutural e radical da escola e, conseqüentemente, não conseguiu consolidar a construção de uma escola pública, popular e democrática na rede municipal de ensino de São Paulo.

No estudo avaliativo que realizaram desta gestão, Silva et al (2002, p. 33-34) destacam como aspectos positivos a ampliação de vagas na educação infantil e na educação de jovens e adultos, a reabertura do MOVA, um forte investimento em formação inicial, particularmente dos professores que atuavam junto à educação infantil e que não tinham formação na área de educação e a retomada dos convênios com a USP e PUC-SP. Contudo, também criticam a dificuldade de implementação efetiva da reorientação curricular e o quase abandono das questões sobre ciclo e avaliação durante a gestão, ao observarem que

Na avaliação de alguns membros das equipes técnicas dos NAEs e de professores entrevistados, a proposta do Movimento de Reorientação Curricular não avançou no período avaliado por falta de orientação da SME. Alguns creditam o fato às alterações no comando da Secretaria que geraram mudanças na equipe e no Departamento de Orientação

Técnica. Mas essas são opiniões parciais; uma avaliação compreensiva teria que considerar opiniões de mais atores envolvidos no processo e dados que dessem alguma visão de conjunto da situação das escolas e dos alunos.

A ausência de informações sobre resultados alcançados pelas escolas ou esforços sistemáticos nesse sentido pode ser atribuída a um certo receio quanto à diretividade dos órgãos centrais. É questionável o pressuposto de que a existência de referências curriculares que sirvam para avaliar o conjunto da rede necessariamente iniba a criatividade dos professores e os relegue à condição de “meros reprodutores”. É esse o pressuposto implícito na crítica ao Saeb, expressa em documentos da SME (Revista *Educação*, nº 3, p. 21). Se o modelo Saeb é inadequado, qual seria a melhor alternativa em termos de sistema de avaliação para a SME? Definir metas precisas e coletar informações que sirvam de indicadores é uma tarefa complexa que, certamente, exigiria amplo investimento por parte dos órgãos centrais da SME.

Nesse sentido, é possível concluir que se tratou de uma gestão que, do ponto de vista curricular e avaliativo, propôs muito mais reflexões do que efetivou ações.

4.4 – Gestões José Serra e Gilberto Kassab (2005 – 2012)

Em 2005 José Serra, do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), assumiu a prefeitura municipal de São Paulo. No ano seguinte ele se exonerou do cargo para concorrer às eleições estaduais, passando o governo ao vice-prefeito, Gilberto Kassab, então do Partido da Frente Liberal (PFL²¹), que foi reeleito em 2008, governando a cidade até 2012²². Durante essa gestão, foram secretários de educação José Aristodemo Pinotti (2005-2006) e Alexandre Alves Schneider (2006-2012).

Ainda no começo do mandato foi publicado no Diário Oficial um documento chamado “Educação no Município de São Paulo – uma proposta para discussão” (SÃO PAULO, 2005e). Nele, o então secretário Pinotti apresentava um panorama de como haviam encontrado a secretaria, quais seriam os principais problemas a enfrentar e quais prioridades seriam estabelecidas pela gestão.

Apontava, então, que havia dois problemas centrais a serem enfrentados: no que tange à educação infantil, a ampliação da oferta de vagas para atendimento da demanda reprimida; com relação ao ensino fundamental, a melhoria da qualidade do ensino

²¹ O PFL mudou de nomenclatura, sendo denominado Democratas (DEM). Gilberto Kassab também não pertence mais a esse partido, tendo fundado, em 2011, o Partido Social Democrático (PSD), do qual é presidente.

²² Essa gestão será apresentada sinteticamente neste capítulo, para que se possa assegurar a comparabilidade com as demais sem esgotar as possibilidades investigadas, visto ser este o período de análise das relações entre avaliações externas e currículo, a ser apresentado no capítulo subsequente.

oferecido aos educandos, conforme pode ser observado quanto ele afirma que (SÃO PAULO, 2005e, p. 05-06)

A segunda questão é a qualidade do ensino fundamental. Aí, aparentemente, já existe universalização, mas a qualidade é precária, apesar do empenho dos professores e do esforço dos dirigentes de educação, que se sucederam nestas últimas décadas. Em que pese não haver consenso na literatura educacional a respeito dos dados coletados nas avaliações realizadas pelo Saeb e Pisa, tais resultados são indicativos importantes sobre a questão da qualidade do ensino.

[...]

Houve, de 2001 para 2003, no país como um todo, uma tendência de melhora na avaliação do Saeb, entretanto isso não se fez sentir ainda com evidência em São Paulo.

O que se evidenciava nesse documento, e foi corroborado por outras publicações que se seguiram e com as ações desencadeadas pelo governo, é que havia para o ensino fundamental uma perspectiva de qualidade profundamente associada ao desempenho nas avaliações externas, particularmente o Saeb e o Pisa. A necessidade de se trabalhar com a leitura, a escrita e a resolução de problemas enquanto prioridades começavam a se delinear.

Para além das políticas de investimento na construção de escolas, de reorganização administrativa e financeira que eram propostas pelo governo, essa constatação foi central na reestruturação da política curricular e de formação nos anos que se seguiram. Ao constatar, por meio dos resultados dessas avaliações, que os educandos apresentavam dificuldades no que tange à leitura e à escrita, programas foram criados para agir sobre esses aspectos. No balanço dos seis primeiros meses da gestão (SÃO PAULO, 2005g, p. 11) questiona-se como uma rede com tão boa estrutura poderia apresentar uma baixa qualidade no desempenho dos educandos, associada a uma ausência de tendência à melhoria. Denominam essa relação de paradoxo entre o que é oferecido estruturalmente e qualitativamente em termos de aprendizagem, conforme pode ser apreendido na Figura 7.

Figura 7: Paradoxo – boas condições e maus resultados

Fonte: SÃO PAULO, 2005g, p. 11.

A primeira política desencadeada para agir sobre a questão foi o **Programa São Paulo faz Escola**, uma proposta de ampliação da jornada dos educandos por meio do oferecimento de atividades no interior das unidades e em outros espaços educativos do município, em uma perspectiva de cidade educadora. A proposta desse projeto seria oferecer condições para que os alunos pudessem melhorar seu desempenho global a partir da participação em diferentes atividades. Às unidades escolares caberia, essencialmente, oferecer no contra turno atividades que estimulassem o desenvolvimento das competências leitora, escritora e de resolução de problemas (SÃO PAULO, 2005f).

Em paralelo, foi lançado aquele que foi, provavelmente, um dos alicerces da política curricular da SME durante essa gestão, o *Programa Ler e Escrever – prioridade na Escola Municipal* (SÃO PAULO, 2005a), que apontava a necessidade de desenvolver as competências leitora e escritora dos alunos ao longo de todo o ensino fundamental, sem que a noção de competência estivesse quer bem delimitada, quer tenha sido associada conceitualmente ao seu emprego em algumas avaliações externas. Para tanto foram elaborados materiais formativos para os professores e didáticos para os alunos, o que evidencia ações concretas para se alcançar o trabalho em sala de aula.

Em 2007, foi instituído por meio da Portaria nº 4.507, de 30 de agosto de 2007, o *Programa de Orientações Curriculares: Expectativas de Aprendizagens e Orientações Didáticas*” que constituiu, ao lado do *Ler e Escrever*, a frente curricular do município até

o ano de 2013²³. O objetivo declarado desse programa, conforme seu material de implementação, era “[...] contribuir para a reflexão e discussão sobre o que os estudantes precisam aprender, relativamente a cada uma das áreas de conhecimento, e subsidiar as escolas para o processo de seleção e organização de conteúdos ao longo do ensino fundamental” (SÃO PAULO, 2007c, p. 05).

Esses materiais apontavam claramente para uma concepção de currículo na qual a elaboração de diretrizes centralizadas cumpria papel fundamental. Isso se evidencia, por exemplo, na legislação que dá origem às Orientações Curriculares (SÃO PAULO, 2007a), que aponta para a necessidade da construção de orientações para cada um dos anos e em cada uma das áreas do conhecimento de tal modo que fosse possível estabelecer metas de acompanhamento, garantindo com isso “os conhecimentos indispensáveis às crianças”.

Para além da produção dos materiais com as referidas expectativas de aprendizagem, foram realizadas formações que buscaram atender a um grande número de professores da Rede, além da produção de vídeos em parceria com a Fundação Padre Anchieta / TV Cultura, que eram destinados ao uso nos horários coletivos. Essas orientações também ficaram disponíveis para amplo acesso por meio do *site* da Secretaria e foram, bem como eram pré-requisitos para o ingresso dos novos professores na Rede na medida em que faziam parte do conteúdo programático exigido nos concursos públicos realizados.

No que tange à concepção de avaliação, observa-se pela primeira vez que as avaliações externas passam a ser consideradas como elementos fundamentais no acompanhamento da qualidade das aprendizagens. Para além de se basearem nos dados do Saeb, foi criado ainda em 2005 o Sistema de Avaliação de Aproveitamento Escolar dos Alunos da Rede Municipal de Ensino de São Paulo (SÃO PAULO, 2005b, 2006a, 2007b), que contava com duas avaliações externas: a Prova São Paulo e a Prova da Cidade. Além disso, os professores do Ciclo I deveriam realizar, dentro do Programa Ler e Escrever, as sondagens de alfabetização que eram periódicas e controladas pela supervisão escolar.

Nesse contexto, deve-se assinalar que os documentos tratavam tanto as avaliações externas quanto as internas como importantes instrumentos de acompanhamento das

²³ Neste ano, a gestão de Fernando Haddad lançou o Programa de Reorganização Curricular Mais Educação São Paulo, que desde então vem construindo outras propostas curriculares para a Rede. Embora não tenham sido oficialmente abolidas, essas orientações foram deixadas progressivamente de lado para a elaboração dos direitos de aprendizagem.

aprendizagens, particularmente no que tange à apropriação da leitura e escrita, tanto para que a secretaria pudesse elaborar suas políticas quanto para que os professores pudessem direcionar as ações pontuais em sala de aula.

4.5 – Síntese das gestões

Sem esgotar as possibilidades de investigação histórica das ações da rede, considerando a existência de muitos documentos não explorados e de outras interpretações que possam ser feitas dos mesmos, elaborou-se o quadro síntese das gestões apresentadas destacando os seguintes aspectos investigados: quais foram os secretários em cada uma delas; pilares da política educacional; noções de qualidade na educação; noções de currículo; princípios da reorganização curricular; e princípios avaliativos.

Quadro 2 – Comparação entre gestões – 1989 – 2012

Aspecto comparado	Luíza Erundina (1989 – 1992)	Paulo Maluf e Celso Pitta (1993-2000)	Marta Suplicy (2001-2004)	José Serra e Gilberto Kassab (2005-2012)
Secretários de Educação	Paulo Freire (1989 – 1991) e Mário Sérgio Cortella (1991-1992).	Sólon Borges dos Reis (1993-1996); Régis Fernandes de Oliveira (1997); Ayres da Cunha Marques (1997-1998); Hebe Magalhães Castro de Tolosa (1997-1998) e João Gualberto de Carvalho Meneses (1998-2000).	Fernando José Almeida (2001); Eny Maia (2002), Maria Aparecida Peres (2003-2004).	José Aristodemo Pinotti (2005-2006) e Alexandre Alves Schneider (2006-2012).
Pilares da política educacional	Democratização do Aceso; gestão democrática; nova qualidade da educação; educação de jovens e adultos trabalhadores.	Valorização da Educação e do educador; atendimento escolar; escola voltada para o aluno; plena utilização dos recursos; normatização administrativa.	Democratização do conhecimento e qualidade social da educação; democratização da gestão; democratização do acesso e permanência do aluno na escola.	Atendimento da demanda de educação infantil; melhoria da qualidade do ensino fundamental; fim das escolas de lata.
Noção de qualidade	Qualidade pautada em uma escola que possibilitasse a construção da solidariedade de classe, com a valorização dos diferentes saberes.	“Qualidade total”, pautada no aumento da eficácia e da eficiência para a oferta de um melhor produto/serviço aos clientes.	Qualidade social da educação, entendida como a plena participação da comunidade escolar na construção do conhecimento.	Qualidade entendida fundamentalmente como apropriação da leitura e da escrita, medida nos resultados das avaliações externas.

Noção de Currículo	<p>Currículo baseado na escola, partindo dos conhecimentos prévios dos educandos, elaborado a partir da problematização da escola, sistematização e análise das informações e criação coletiva de possibilidades.</p>	<p>Currículo como diálogo com materiais didáticos para construção da qualidade total.</p>	<p>Currículo baseado nas escolas e pautado nos conhecimentos locais.</p> <p>Currículo como instrumento de luta contra as injustiças sociais.</p>	<p>Currículo como diretrizes a serem seguidas pelos educadores e balizador de metas a serem alcançadas.</p>
Princípios da Reorganização Curricular	<p>Construção coletiva; valorização dos conhecimentos prévios dos educandos e comunidade educativa; racionalidade emancipatória; interdisciplinaridade.</p> <p>Foram elaborados Cadernos de Visão de Área, que não eram prescritivos mas traziam um panorama do ensino em cada uma das áreas do conhecimento.</p>	<p>Retorno à disciplinaridade; ausência de um efetivo projeto de reorganização curricular.</p> <p>Não foram produzidos documentos prescritivos, embora tenham sido elaboradas apostilas que compilavam textos diversos, além de mesclarem as visões de área com orientações da rede estadual.</p>	<p>Construção de currículos individualizados para cada unidade escolar, em função dos saberes locais.</p> <p>Rompimento com qualquer forma de orientação centralizada.</p> <p>Não foram elaboradas orientações ou prescrições.</p>	<p>Currículos que focassem o desenvolvimento das competências leitora e escritora em todas as áreas do conhecimento, e elaboração de expectativas curriculares para cada uma das áreas, em todos os anos do ensino fundamental.</p> <p>Foram elaborados inúmeros materiais curriculares, desde orientações mais gerais, até as expectativas de aprendizagem e os cadernos de apoio.</p>
Princípios Avaliativos	<p>Avaliação como acompanhamento interno dos processos, rompendo</p>	<p>Avaliação como instrumento de controle dos processos de qualidade</p>	<p>Avaliação vista como um processo que deveria estar exclusivamente nas mãos</p>	<p>Avaliação como instrumento de acompanhamento das</p>

	<p>com o foco em resultados e metas.</p> <p>Todas as instâncias deveriam ser avaliadas.</p>	<p>e como forma de “medir” a satisfação dos clientes internos e externos.</p>	<p>dos professores. Crítica às avaliações externas.</p>	<p>aprendizagens, interna e externamente. Valorização das avaliações externas como forma de acompanhamento da qualidade.</p>
--	---	---	---	--

Alguns aspectos merecem ser destacados. O primeiro e talvez o mais relevante seja a ausência de continuidade entre políticas nas trocas de governo. Há um constante movimento de “reinvenção da roda”, que impacta na rede em termos de fixação de formas de agir. É curioso notar que no primeiro documento produzido pela gestão de Luiza Erundina, em 1989, Paulo Freire já apontava que esse era um problema a ser superado na rede, ao afirmar que (SÃO PAULO, 1989, p. 08)

A educação é um **processo permanente** que demanda continuidade e planejamento a longo prazo. Superar o imediatismo, a desinformação e a descontinuidade administrativa que caracterizam a educação de hoje é grande desafio para uma administração popular. Não se trata de dar uma direção única e burocrática à educação. Trata-se de criar um sistema municipal de educação pública articulado com a sociedade, capaz de superar a atual pulverização.

É possível, portanto, resgatar a citação de Llavador (2013) feita no início do capítulo: para cada gestão, um currículo, não apenas porque eventualmente foram produzidas orientações diversas, mas porque a própria concepção do que seria currículo foi transformada ao longo do tempo. É nesse sentido que o autor (Op. Cit., p. 42) afirma a existência de uma

[...] política, uma submissão à gestão do poder e, particularmente, um exercício de controle de todos eles atuando não só sobre um currículo anterior a essas influências e que se restabelece ao se submetes às mesmas, mas também que é a política permanente e diferenciada resultante de todas essas tensões políticas, exercícios de poder e efeitos de controle que, afetando e criando simultaneamente as interações entre os seres humanos, a natureza e os saberes prévios sobre esta em prol de sua transformação, perseguem a produção, seleção e valoração de conhecimentos formalizados, dispostos para sua distribuição diferencial.

Ressalta-se, nitidamente, ao longo dessas administrações, a mudança de concepção sobre avaliação que, além de dialogar com a concepção curricular, incorpora na Rede as ideias sobre as avaliações externas – para rechaça-las ou utilizá-las como instrumento de acompanhamento das aprendizagens – conforme estas ganham destaque na política nacional como um todo.

Esse movimento de maior diálogo com as avaliações externas, que tem seu ápice na gestão Serra-Kassab, responde claramente ao próprio movimento traçado nas redes dos entes federados de um modo geral, conforme visto no capítulo II, pois é apenas na

segunda metade da década de 2000, particularmente após a criação do Ideb, que as redes municipais criam seus próprios sistemas de avaliação.

Outro aspecto importante a ser destacado é que nas gestões onde houve menor troca de secretários foi possível observar maior coerência e continuidade nas políticas propostas, além de uma maior integração entre as diversas propostas do governo.

Sem esgotar as muitas possibilidades de análise com base no quadro apresentados, cumpre analisar com mais detalhamento o período entre 2005 e 2012, no qual as relações entre avaliações externas e currículo se tornam mais evidentes.

CAPÍTULO V – AS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO E CURRÍCULO NA RME- SP ENTRE 2005 E 2012

Entre os anos de 2005 e 2012 assistiu-se, na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, uma profunda reestruturação das políticas educacionais. Desde o princípio da gestão, deixou-se bastante claro que para o ensino fundamental a política central seria o investimento em qualidade, entendida como avanços na apropriação da leitura e escrita essencialmente. Para o secretário Pinotti, contudo, “as soluções convencionais até aqui adotadas não conseguiram resolver o problema” (SÃO PAULO, 2005e, p. 11).

A constatação da baixa qualidade nas aprendizagens, que de acordo com o secretário estava em contradição inclusive com a estrutura da Rede, foi tomada levando-se em consideração os resultados do Saeb e do Pisa. Com relação ao primeiro, apresentou-se um gráfico com a comparação entre os resultados das redes públicas e privadas, conforme pode ser visto na Figura 8 .

DESEMPENHO NO SAEB DE TODAS AS SÉRIES POR REDE DE ENSINO

Fonte: MEC/INEP/DAEB-2004

Figura 8: Avaliação Saeb no Ensino Público e Privado em São Paulo

Fonte: SÃO PAULO, 2005e, p. 08

Com relação ao PISA, chamava atenção para o fato do Brasil ter ficado em quadragésimo lugar entre 40 países avaliados. Além disso, destaca ainda com base nos

dados do Saeb (ainda que referentes ao estado de São Paulo, e não especificamente à RME-SP) que não houve tendência à melhora nos resultados ao longo dos anos, ao contrário da tendência apresentada no país como um todo.

No relatório de seis meses dessa gestão esses problemas são reiterados, além de buscarem apresentar as causas para os maus resultados. Para além dos problemas estruturais que assolavam a Rede, chama atenção o fato da falta de avaliação e do controle social serem destacados como um dos motivos do referido problema, como pode ser observado na Figura 9.

Figura 9: Causas dos maus resultados

Fonte: São Paulo, 2005g, p. 12

O que esse documento afirmava era que inexistiam avaliações no interior da Rede (Op. Cit., p. 13): “Não há absolutamente qualquer avaliação e, tampouco, controle social. A progressão continuada que é, pedagogicamente, um processo correto, só o é na prática quando acompanhada de uma avaliação continuada, [...] uma avaliação que permita o acompanhamento [...]”.

Esses primeiros documentos são, portanto, centrais para compreender-se as ações que se seguiriam. Partindo de uma concepção de qualidade que estava profundamente atrelada à ideia de domínio da leitura, escrita e resolução de problemas, sendo esta mensurada a partir de exames padronizados, as políticas educacionais estabelecidas agiram em duas frentes centrais:

- A criação de uma avaliação externa própria, que permitisse um acompanhamento mais apurado do desempenho não apenas das escolas, mas de cada um dos alunos da Rede;
- Uma extensa reorganização curricular, focada no desenvolvimento das competências leitora e escritora, que contou com a elaboração de materiais mais gerais, expectativas de aprendizagem e até mesmo materiais de uso dos alunos, os Cadernos de Apoio e Aprendizagem.

As características de cada uma dessas políticas serão analisadas na sequência.

5.1 – A política de avaliação da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo: Prova São Paulo e seus desdobramentos

No capítulo II, foi apresentado o quadro de desenvolvimento das avaliações externas no Brasil, demonstrando-se que desde os anos 1990 essa modalidade vem ganhando maior destaque no contexto das políticas educacionais. Chama atenção, nesse sentido, o desdobramento dos sistemas de avaliação da esfera federal para as estaduais e, posteriormente, municipais (FREITAS, 2007, SOUSA, ARCAS, 2010, BAUER, 2013).

Uma das principais razões alegadas por sistemas estaduais e municipais para desenvolverem seus próprios sistemas de avaliação é a dificuldade que encontram em se reconhecerem nos resultados providos pelas avaliações federais, buscando com isso assegurar dados mais abrangentes e que possam subsidiar não apenas as políticas locais como também as ações pedagógicas. Tal é a situação na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, onde foi criado, por força da Lei nº 14.063, de 14 de outubro de 2005, o “Sistema de Avaliação de Aproveitamento Escolar dos Alunos da Rede Municipal de Ensino de São Paulo”.

Embora o sistema de avaliação tenha “nascido” na Câmara dos Vereadores, a partir do Projeto de Lei nº 490/05 do Vereador José Aníbal (PSDB), sua pertinência foi reiterada pelo Secretario de Educação Alexandre Alves Schneider, ao afirmar falta de identidade com os processos avaliativos federais (SÃO PAULO, 2007b), alegando que

Em São Paulo, começamos a mudar isso, com a proposição da Prova São Paulo – avaliação que utiliza procedimentos metodológicos formais e científicos para coletar e sistematizar dados sobre o desempenho dos alunos ao término dos segundos e quartos anos dos Ciclos I e II do Ensino Fundamental.

A diferença – é importante destacar – reside no fato de que todo o processo de construção dessas matrizes contou com a participação das

escolas até que se chegasse à exposição clara dos parâmetros em que ela se baseia – objetivo desta publicação – e com o compromisso de apresentarmos os resultados com clareza, rapidez e transparência, sob a forma de relatório pedagógico. Deste modo, cada escola e cada professor terão clareza dos resultados alcançados por seus alunos e poderão utilizá-los como referência no seu processo de planejamento.

Desse modo, a partir de 2007 a RME-SP esteve envolvida em processos de avaliação em diversas instâncias:

- Em nível internacional, participou – ainda que em caráter amostral, e com parcela reduzida de alunos – do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, o *Pisa*²⁴, promovido pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), sob a responsabilidade, no Brasil, do Inep.
- Em nível nacional, participou da Prova Brasil, da Provinha Brasil e da recém-criada ANA, neste caso como parte do processo de pré-teste de itens.
- Em nível local, instituiu o Sistema de Avaliação de Aproveitamento Escolar dos Alunos da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, que tinha como principal expoente a Prova São Paulo, além de criar, a partir de 2009, a Prova da Cidade.

No interior do sistema próprio de avaliação da rede, portanto, foram criadas duas provas, que tinham delineamentos e objetivos distintos e – de acordo com as informações constantes nos documentos oficiais – complementares. A Prova São Paulo (PSP), primeira a ser criada, se constituía como principal expressão desse sistema, a tal ponto que as denominações tornavam-se intercambiáveis tanto em documentos quanto no interior da rede.

De acordo com a legislação que deu origem à PSP (Lei nº 14.063, de 14/10/2005 e Decreto nº 47.683, de 14 de setembro de 2006), o Sistema foi criado para verificar o desempenho dos alunos de diferentes anos e em diferentes componentes curriculares, a fim de fornecer informações que subsidiassem as políticas de formação, a reorientação das propostas pedagógicas de ensino, a viabilização da articulação entre os resultados e o planejamento escolar e a orientação dos trabalhos nas Salas de Apoio Pedagógico (SAP). O valor desta avaliação para o planejamento e seu potencial uso para os processos de

²⁴ O *Programme for International Student Assessment* (Pisa) é uma avaliação externa desenvolvida e coordenada pela OCDE, cujo objetivo é comparar resultados de desempenho de alunos ao final do Ensino Fundamental, aplicada a estudantes de 15 anos, em três áreas do conhecimento: leitura, Matemática e ciências. Além das provas, são aplicados questionários para recolha de informações que possam produzir indicadores quanto às variáveis demográficas, socioeconômicas e educacionais.

ensino-aprendizagem também são reiterados nas Matrizes de Avaliação (São Paulo, 2007b), ao afirmar-se que

Avaliar é parte do cotidiano da escola e do sistema de ensino em que a escola está inserida. Seja a da escola ou a do sistema, a avaliação integra a prática educativa de forma contextualizada, flexível, interativa e deve ser planejada ao longo da escolarização formal, de maneira contínua e formativa.

Na perspectiva da gestão do sistema de ensino, a avaliação da aprendizagem dos alunos e dos fatores de contexto a ela associados é um recurso pedagógico de valor inestimável. A compreensão dos resultados permite *ações de intervenção em curto prazo e em alvos certos* nos processos de ensino-aprendizagem, com consequências diretas na melhoria da qualidade da oferta em educação em toda a rede de ensino. Os resultados da avaliação vão interferir também na *política de formação continuada dos recursos humanos do magistério; na reorientação da proposta pedagógica das escolas; e no planejamento da gestão escolar para promoção do sucesso dos alunos (grifo nosso)*.

A PSP foi realizada anualmente, entre 2007 e 2012, sendo composta por vários instrumentos: provas de Língua Portuguesa (foco em leitura), Matemática (foco em resolução de problemas) e, a partir de 2011, prova de Ciências; questionário de nível socioeconômico e hábitos de estudo para os alunos; questionários de práticas pedagógicas para os professores das áreas avaliadas; questionários para diretores e supervisores de ensino para sondagem das condições de trabalho de cada uma das escolas. Essas provas eram primordialmente compostas por itens de múltipla escolha, e utilizada a Teoria de Resposta ao Item (TRI) como modelo estatístico para assegurar o acompanhamento longitudinal dos alunos e a comparabilidade entre as séries.

A construção das provas se deu a partir da elaboração de uma matriz compatibilizada com os descritores adotados pelo Saeb. Nela, é possível encontrar informações técnicas, além das competências e habilidades utilizadas como referência para a construção dos itens. A primeira versão das matrizes foi elaborada em 2007, sendo reestruturada em 2011 com a introdução da prova de Ciências (SÃO PAULO, 2007b; 2001d).

É possível observar aproximações entre a Prova São Paulo e a Prova Brasil, especialmente pela utilização de itens calibrados pelo Inep/MEC e a divulgação dos resultados da escala de desempenho Saeb. Alavarase (2013, p. 03 - 04), contudo, chama atenção para o fato da PSP possuir características que vão além das limitações da Prova Brasil, destacando principalmente aquelas ligadas à importante utilização que os resultados podem ter pelas equipes pedagógicas das escolas, como por exemplo:

[...]

- 08 - Aplicação das provas desde o 3º ano do ensino fundamental.
- 09 - Resultados das proficiências dos alunos do 3º ano na Escala Saeb.
- 10 - Possibilidade de *linking* de resultados da Provinha Brasil com a Prova São Paulo.
- 11- Menor erro de medida nos extremos da escala em decorrência de ajustes mais precisos na elaboração de provas por ano do ensino fundamental e na constituição dos blocos de itens comuns entre as provas.
- [...]
- 18 - Possibilidade de verificação do impacto da repetência em alunos do 5º ano em contraste com alunos promovidos no 6º ano com proficiência semelhante.
- 19 - Resultados por aluno, turma, ano (série), escola, Diretoria Regional de Educação (DRE) e RME-SP.
- 20 - Possibilidade de rápida entrega de resultados para uso no planejamento das escolas, dando o caráter de avaliação formativa para uma avaliação externa.

O outro “braço” do Sistema, a Prova da Cidade, foi criada em 2009 pela própria SME, apresentando objetivos que aproximavam mais as avaliações externas do trabalho pedagógico desenvolvido no interior de cada uma das unidades. Nas informações sobre essa prova, disponíveis no portal eletrônico da SME²⁵, alega-se que ela foi criada com o intuito de “auxiliar os alunos a adquirirem novas atitudes e comportamentos em relação às avaliações externas e de larga escala” ao mesmo tempo em que possibilitaria às equipes docentes e pedagógicas realizarem um diagnóstico do processo de aprendizagem durante o 1º semestre letivo.

Os instrumentos da Prova da Cidade eram compostos por itens elaborados por professores da Rede que participavam de Oficinas de Elaboração de Itens. Por ter sua aplicação e correção realizadas pelas próprias escolas, poderia ser considerada como uma avaliação que entendia o professor como “protagonista da ação avaliativa” e, ao mesmo tempo, permitia a aquisição de conhecimentos sobre a elaboração de uma “prova padronizada e de larga escala”. São destacados como objetivos dessa prova:

- a) subsidiar tecnicamente a prática de realização de provas padronizadas, como a Prova São Paulo e a Prova Brasil;
- b) descrever e analisar as dificuldades dos alunos em relação a determinadas habilidades, nos seus diferentes níveis de complexidade, oferecendo sugestões de intervenções pedagógicas;
- c) permitir a compreensão de algumas análises estatísticas que podem ajudar a compreender as dificuldades pedagógicas dos alunos;
- d) dialogar diretamente com os documentos oficiais da SME: *Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem* e os *Cadernos de Apoio e Aprendizagem*.

25

Disponível

em:

<<http://www.portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/nucleo/AnonimoSistema/MenuTexto.aspx?MenuID=47&MenuIDAberto=24>>. Acesso em: 01 jul. 2014

- e) envolver a equipe escolar no planejamento, aplicação, correção e interpretação dos resultados;
- f) atender a diversas solicitações, sobretudo dos professores, quanto a: acesso aos itens; acesso às respostas dadas pelos alunos; inserção de itens de respostas construídas nas provas; acesso aos critérios de correção dos itens.

Ainda de acordo com as informações constantes no portal, esse procedimento de aproximação da Prova Cidade com as práticas pedagógicas foi realizado com base nas experiências da Provinha Brasil, inclusive para a construção dos guias de correção, que entre outras coisas esclarece o processo de elaboração da prova.

Embora a Prova São Paulo tenha sido o foco de investigação da pesquisa, considera-se importante pontuar essas características gerais da Prova da Cidade, especialmente pelo diálogo estabelecido pelas provas, e pela interação que elas potencialmente possam ter com o currículo. Nesse sentido, antes de adentrar nas especificidades da PSP, será apresentado no Quadro 2 o comparativo que sintetiza as características gerais de ambas as provas.

Quadro 3 - Semelhanças e diferenças entre a Prova da Cidade e Prova São Paulo

Características	Prova da Cidade	Prova São Paulo
Tratamento	Utiliza a Teoria Clássica de Testes (TCT) para análise dos resultados.	Utiliza a TCT e a Teoria de Resposta ao Item (TRI) para análise dos resultados.
Modelagem da prova	Sem Blocos Incompletos Balanceados (BIB) todos os alunos de uma turma respondem a um mesmo conjunto de itens (mesma prova).	Com BIB grupos de alunos de uma mesma turma respondem a diferentes conjuntos de itens (provas diferentes).
Divulgação dos Itens	Itens divulgados.	Itens sigilosos. Apenas alguns itens são divulgados.
Elaboração dos Itens	Inspirada nos itens elaborados por professores da Rede.	Contém itens calibrados e aplicados em edições anteriores e itens do Saeb.
Elaboração e aplicação	Logística de elaboração e aplicação desenvolvida pela SME-SP.	Logística de aplicação desenvolvida por empresa contratada a partir de licitação pública.
Função da prova	Instrumento pedagógico para a escola.	Instrumento diagnóstico para políticas públicas da SME-SP.
Comparabilidade	Não permite comparação com outras redes de ensino.	Permite comparação com outras redes de ensino.

Escala de proficiência	Sem escala de proficiência.	Baseia-se na escala de proficiência do Saeb.
Aplicação para alunos Necessidade Educacionais Especiais (NEE)	Participação de estagiários da Sala de Apoio e Acompanhamento à Inclusão (SAAI) na aplicação da prova para os alunos NEE.	Contratação de letores e escribas, sob responsabilidade da empresa.
Acessibilidade	Provas em Braile e Ampliadas, elaboradas pela SME.	Elaboração das Provas em Braile, Ampliadas e em Língua Brasileira de Sinais (Libras) sob responsabilidade da empresa contratada.
Itens de respostas construídas	Correção de itens de respostas construídas pelos professores, conforme critérios propostos pelo Núcleo de Avaliação Educacional (NAE) e por DOT.	Inexistência de itens de respostas construídas em 2007, 2008 e 2009. A partir de 2010, a correção das produções de textos ficou sob responsabilidade da empresa contratada.
Abrangência	Participação por adesão.	Participação de toda a Rede.

Fonte: site da SME-SP

Considerando a centralidade da Prova São Paulo nas políticas desenvolvidas pela RME-SP no período estudado pelo presente relatório, bem como as proposições apresentadas pela literatura acerca das potenciais influências que uma avaliação desse tipo possa ter sobre o currículo, serão apresentadas na sequência as características gerais da prova, quanto à sua estrutura, periodicidade, abrangência, anos avaliados e instrumentos, seguido por uma análise mais detalhada sobre as suas matrizes, que são a referência documental mais aproximada do currículo.

Para tanto, o estudo pautou-se principalmente nas Matrizes de Referência para Avaliação do Rendimento Escolar (SÃO PAULO, 2007b, 2011d), doravante Matrizes de Avaliação; nos relatórios pedagógicos dos resultados da avaliação que foram produzidos e divulgados (SÃO PAULO, 2008c, 2009c, 2010a), na legislação que instituiu e normatizou a aplicação da prova ao longo dos anos e nos editais de licitação das provas, que contemplam informações mais técnicas e operacionais (SÃO PAULO, 2007f; 2008b, 2009b, 2010b, 2011a, 2012a).

5.1.1 – Características gerais da Prova São Paulo

O Sistema de Avaliação de Aproveitamento Escolar dos Alunos da Rede Municipal de Ensino de São Paulo foi criado, de acordo com os textos legais que o instituíram, com o objetivo de subsidiar decisões políticas e pedagógicas a partir do provimento de informações sobre o rendimento dos alunos. No momento de sua criação, em 2005, pretendia-se avaliar todas as áreas do conhecimento, com uma periodicidade anual, em todos os anos da escolarização.

O sistema só toma corpo, contudo, a partir da instituição do Núcleo de Avaliação Educacional (NAE), com o Decreto nº 47.683, de 14 de setembro de 2006. Ele foi criado no interior da Assessoria Técnica de Planejamento (ATP), tendo por atribuições

Art. 4º [...]

I – coordenar e supervisionar as ações de avaliação educacional, internas e externas, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação;

II – coordenar e supervisionar as ações de orientação técnica de professores e funcionários da Rede Municipal de Ensino para atuarem na área de avaliação;

III – propor e gerenciar trabalhos vinculados aos processos de avaliações educacionais;

IV – estruturar e coordenar trabalhos para a criação e implementação de um banco de dados para armazenagem de dados resultantes das avaliações e elaboração de estatísticas institucionais da educação no Município de São Paulo;

V – estruturar e coordenar a elaboração e edição de relatórios gerenciais de natureza técnica e pedagógica, decorrentes das ações de avaliação;

Art. 5º Incumbe ao Núcleo de Avaliação Educacional:

I – Elaborar proposta e supervisionar a implantação da avaliação diagnóstica do desempenho escolar de todos os alunos na forma estabelecida neste decreto;

II – elaborar proposta e supervisionar o estudo dos seguintes fatores associados ao desempenho dos alunos:

a) fatores pessoais: hábitos de estudo, expectativas e valores;

b) fatores familiares: renda familiar, nível de escolaridade e participação;

c) equipe docente: formação, experiência e práticas docentes;

d) equipe técnico-pedagógica: formação, experiência e prática de gestão;

e) relações da escola com a comunidade: conselho de escola, associação de pais e mestres e outras organizações comunitárias;

f) instalações físicas: conservação, limpeza e organização.

g) projetos e programas complementares da escola.

Desse modo, uma vez instituído, o NAE passou a coordenar a elaboração dos instrumentos que permitissem que a proposta de criação de um Sistema de Avaliação saísse do papel. É nesse contexto que se iniciou a elaboração da Prova São Paulo,

contemplando tanto a “avaliação diagnóstica do desempenho escolar” quanto os questionários cujo intuito era a verificação dos fatores associados ao resultado.

A elaboração das Matrizes de Avaliação, bem como o delineamento técnico e pedagógico da PSP, portanto, ficaram a cargo desse órgão da secretaria. Para a operacionalização da prova (elaboração dos testes, apoio na criação de um banco de itens, aplicação dos testes e tratamento dos resultados) foram contratadas empresas por meio de licitação pública.

Com algumas variações ao longo dos anos de aplicação, eram atribuições das empresas contratadas: a seleção dos profissionais que trabalhariam no processo; a produção, acondicionamento, distribuição, recolha e guarda dos instrumentos; o treinamento das equipes de trabalho; a aplicação dos instrumentos, o processamento e a constituição das bases de dados; a análise e interpretação dos resultados, com a elaboração dos relatórios técnico-pedagógicos e a impressão dos relatórios pedagógicos de cada escola (SÃO PAULO, 2007f, 2008b). Quando a PSP ainda estava sendo criada, em 2007, a empresa responsável também teve que elaborar o banco de itens inicial e, em 2008, oferecer oficinas de capacitação aos funcionários da SME.

Ao longo dos seis anos de aplicação da PSP, foram contratadas para atuarem em parceria com a SME-SP o *Instituto de Tecnologia e Desenvolvimento – Herkenhoff & Prates S/C Ltda*, para as provas de 2007 e 2008; a *Fundação Cesgranrio* para a prova de 2009; o *Centro de Seleção e de Promoção de Eventos – CESPE/UnB*, a *Avalia Qualidade Educacional Ltda.* em 2011; e a *CONSULPLAN – Consultoria e Planejamento em Administração Pública Ltda.*

Com algumas variações ao longo dos anos, a aplicação nas unidades escolares era realizada de forma mista: havia uma equipe da empresa contratada, que acompanhava o processo, realizava eventualmente formações de esclarecimentos para a equipe docente, controlava a abertura e fechamento dos pacotes e supervisionava a realização das provas, ao passo que o acompanhamento da realização com os alunos era feito pelos professores da própria unidade, assegurando-se que uma turma não fosse acompanhada pelo professor regente.

Assim distribuídas as responsabilidades a PSP começou a ser aplicada nas escolas da Rede, a partir do ano de 2007. Desde então, ela foi composta por dois conjuntos de instrumentos: as provas para os alunos, cujo objetivo era mensurar competências e habilidades presentes nas Matrizes de Avaliação, e os questionários de fatores associados, que tinham por objetivos: levantar informações sobre o nível socioeconômico dos

estudantes e suas famílias, bem como seus hábitos de estudo e trajetória escolar; obter dados sobre a formação, experiência e práticas profissionais, além do perfil socioeconômico e cultural dos professores, coordenadores pedagógicos, diretores e supervisores; identificar dados sobre o espaço físico, equipamentos e recursos humanos das escolas públicas.

Cabia à SME-SP de um modo geral, e ao NAE de forma específica, fornecer orientações para que a empresa contratada cuidasse da produção, montagem, diagramação, codificação, reprodução e distribuição dos instrumentos, bem como do tratamento dos dados e da elaboração dos relatórios pedagógicos.

Embora estivesse previsto na legislação que instituiu a PSP que houvesse provas para todas as áreas do conhecimento, de 2007 a 2010 as provas se realizaram apenas em Língua Portuguesa – com foco em leitura – e em Matemática – com foco em resolução de problemas –, seguindo as competências e habilidades descritas nas Matrizes de Avaliação.

Em sua primeira aplicação, a prova contou com instrumentos de avaliação em Língua Portuguesa e Matemática, abarcando itens de múltipla escolha e de resposta construída. Para a organização desta primeira prova, foram utilizados itens produzidos especificamente para o Banco de Itens do NAE pela empresa licitada e do banco de itens do Inep, já calibrados na escala Saeb. Nas edições de 2008 e 2009 somente foram utilizados itens de múltipla escolha, oriundos das mesmas fontes. No ano de 2010, foi introduzida a prova de produção de texto em Língua Portuguesa. Em 2011, as Matrizes de Avaliação foram reformuladas e foi introduzida a avaliação de Ciências Naturais, composição que se manteve para a aplicação das provas no ano de 2012. É importante ressaltar que o banco de itens do NAE foi ampliado ao longo dos anos de aplicação das provas, de modo que em 2011 apenas 10% da prova era composta por itens oriundos do banco do Inep.

A adaptação das provas para alunos com deficiência foi ocorrendo paulatinamente, ao longo dos anos de aplicação. Em 2010, foram elaboradas as primeiras provas ampliadas e em Braile, para alunos com baixa visão ou cegos. No ano de 2011, foi introduzida a prova com tradução em Libras, para os alunos surdos que frequentavam as Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos (Emebbs), que eram aplicadas de forma diferenciada, utilizando computadores onde as questões eram apresentadas na forma de vídeo.

Metodologicamente, na elaboração das provas se utilizava da Teoria Clássica dos Testes (TCT) e da Teoria de Resposta ao Item (TRI). A utilização desta última é o elemento que permitia a comparabilidade do desempenho dos estudantes ao longo dos anos e entre as séries, pois essa modelagem de prova tem o item como elemento central, e não a prova como um todo. Andrade, Tavares e Valle (2000, p. 03-04) destacam que é cada vez maior o interesse na utilização da TRI em avaliação educacional pois essa técnica

[...] propõe modelos para os traços latentes, ou seja, características do indivíduo que não podem ser observadas diretamente. Esse tipo de variável deve ser inferida a partir da observação de variáveis secundárias que estejam relacionadas a ela. O que esta metodologia sugere são formas de representar a relação entre a probabilidade de um indivíduo dar uma certa resposta a um item e seus traços latentes, proficiências ou habilidades na área de conhecimento avaliada.

Uma das grandes vantagens da TRI sobre a Teoria Clássica é que ela permite a comparação entre populações, desde que submetidas a provas que tenham alguns itens comuns, ou ainda, a comparação entre indivíduos da mesma população que tenham sido submetidos a provas totalmente diferentes. Isto porque uma das principais características da TRI é que ela tem como elementos centrais os itens, e não a prova como um todo.

Assim, se por um lado a utilização da TRI era um imperativo técnico para que a PSP pudesse atingir seu objetivo de acompanhamento longitudinal do desempenho dos educandos, por outro abriu as portas para inúmeros questionamentos vindos da Rede. A composição do banco de itens, por ser trabalhosa e custosa, demandou que os mesmos ficassem em sigilo, de modo que os educadores não podiam ter acesso às nem durante nem após a aplicação. A sensação de desconhecimento daquilo que seria avaliado implicava desconfiança e intensificava a sensação de que esta prova seria um “controle” ou uma “supervisão” daquilo que os professores estavam desenvolvendo com os alunos, sem levar em conta aquilo que era de fato feito pelos professores.

Com isso, a Rede só tinha acesso aos resultados do desempenho dos alunos a partir do posicionamento dos mesmos na escala de proficiência, a partir dos relatórios enviados às unidades no ano subsequente à aplicação. A SME-SP, seguindo a tendência presente nas avaliações estaduais (SOUSA; OLIVEIRA, 2010), utilizava a mesma escala adotada pelo Inep para os dados do Saeb. A partir da interpretação pedagógica nessa escala, era possível descrever quais competências e habilidades eram demonstradas pelos educandos (ou seja, elas traduziam os referidos traços latentes das aprendizagens). O desenho da prova permitia que ela apresentasse resultados por aluno, turma, escola, DRE e Rede.

Há que se destacar que o fato de existir uma escala de proficiência não significa que foi realizada uma *avaliação*, considerando a definição proposta no capítulo II (LUKAS MUJKA; SANTIAGO ETXEBERRÍA, 2009, p. 91-2), considerando que para além da coleta de informações sobre aquilo que se pretende avaliar, é preciso *emitir um juízo de valor* sobre a mensuração realizada. Nesse sentido, não se pode afirmar que em 2007 houve uma avaliação, pois nesse ano os resultados apenas foram expressos em uma escala de proficiência, sem serem atribuídos juízos de valores aos mesmos.

No ano de 2008, estabeleceu-se um corte na escala abaixo do qual os alunos apresentariam um desempenho não satisfatório. Foi nesse momento, portanto, que se iniciou formalmente a *avaliação*. Em de 2009, foram criados quatro níveis de desempenho para valorar os resultados, o que se manteve até o último ano de aplicação (SÃO PAULO, 2010a, p. 19):

Abaixo do Básico – os alunos neste nível demonstram domínio insuficiente dos conteúdos, competências e habilidades desejáveis para o ano escolar em que se encontram.

Básico – os alunos neste nível demonstram desenvolvimento parcial dos conteúdos, competências e habilidades requeridas para o ano em que se encontram.

Adequado – os alunos neste nível demonstram domínio dos conteúdos, competências e habilidades desejáveis para o ano escolar em que se encontram.

Avançado – os alunos neste nível demonstram conhecimentos e domínio dos conteúdos, competências e habilidades acima do requerido no ano escolar em que se encontram.

Cada escola recebia seus resultados individualizados, em um relatório de análises pedagógicas que fornecia informações por aluno, turma, da escola inteira e comparando a escola com o desempenho médio da DRE e do Município. Nos relatórios havia uma descrição de cada um dos pontos da escala de proficiência, na qual a equipe pedagógica poderia observar quais competências e habilidades os alunos dominavam de acordo com o que foi mensurado pela prova. Os responsáveis pelos estudantes também recebiam um boletim de desempenho, no qual eram apresentados os resultados gerais do aluno e uma síntese do que significava o respectivo posicionamento na escala.

Embora estivesse prevista a utilização dos questionários de fatores associados, e eles tenham sido aplicados na maior parte dos anos, os relatórios pedagógicos não apresentam nenhuma forma de tratamento desses dados, inviabilizando às equipes pedagógicas o estabelecimento de relações entre o desempenho dos alunos e seus hábitos de estudo, nível socioeconômico, ações do grupo de professores etc.

No que diz respeito à abrangência da PSP, ela era aplicada aos alunos do Ensino Fundamental, a partir da 2ª série do ensino fundamental de oito anos / 3º ano do ensino fundamental de nove anos, em todas as escolas da rede. Não era uma prova obrigatória aos alunos, mas de um modo geral a adesão ao exame era grande. Os anos avaliados e o caráter amostral e censitário variaram ao longo das aplicações. Na primeira aplicação, foram avaliados apenas os 2º e 4º anos dos Ciclos I e II de forma censitária. A partir de 2008, o 3º, 5º e 7º anos passaram a ser avaliados em caráter amostral, mantendo-se o caráter censitário para os anos já avaliados em 2007. Com a implantação do Ensino Fundamental de 9 anos, a partir de 2011 o primeiro ano avaliado era o 3º. Na Tabela 1²⁶ é possível observar a composição da PSP quanto aos componentes curriculares, anos avaliados e caráter.

²⁶ Todas as Tabelas e Quadros deste capítulo foram elaborados em trabalho conjunto com a pesquisadora Raíssa de Oliveira Chappaz.

Tabela 1 - Histórico da Prova São Paulo: caráter, componentes curriculares e anos avaliados

Ano	Período de Aplicação		Séries/Anos avaliados (caráter)										Componentes curriculares / Áreas do conhecimento / Disciplinas		
	Nov	Dez	Ensino Fundamental / anos do ciclo I					Ensino Fundamental / anos do ciclo II				Alunos do 1º ano do ciclo II com desempenho abaixo de 150 na escala de LP da PSP do ano anterior	Português / Língua Portuguesa	Matemática	Ciências História Geografia
			2º	3º	3º PIC	4º	4º PIC	1º	2º	3º	4º				
2007	X		X (censitário)	-	-	X (censitário)	-	-	X (censitário)	-	X (censitário)	-	X	X	-
2008 ¹		X	X (censitário)	X (amostra)	X (censitário)	X (censitário)	X (censitário)	X (amostra)	X (censitário)	X (amostra)	X (amostra)	X (censitário)	X	X	-
2009 ²	X		X (censitário)	X (amostra)	X (censitário)	X (censitário)	X (censitário)	X (amostra)	X (censitário)	X (amostra)	X (censitário)	X (censitário)	X	X	-
2010 ³	X		X (censitário)4	X (amostra)	X (censitário)	X (censitário)	X (censitário)	X (amostra)	X (censitário)	X (amostra)	X (censitário)	X (censitário)	X*	X	-
2011	X		-	X (censitário)5 (amostra)4	X (censitário)4	X (censitário)4	X (censitário)4	-	X (censitário)4	X (amostra)4	X (censitário)4	X (censitário)4 (amostra)4**	X*	X	Ciências
2012	X		-	X (censitário)5	-	X (censitário)4 (amostra)5	X (censitário)4	-	X (censitário)4	X (amostra)4	X (censitário)4	X (censitário)4 (amostra)4**	X*	X	Ciências

A elevada quantidade de turmas e alunos envolvidos pode ser observada nas Tabelas 2 e 3.

Tabela 2: Quantitativo previsto de turmas por ano/série avaliados na Prova São Paulo de 2007 a 2012

Anos de aplicação	Turmas* por anos/séries avaliadas										
	2º	3º	3º PIC	4º	4º PIC	5º		6º	7º	8º	Total
2007	1.953			2.327				1.867		1.642	7.789
2008	1.843	488	281	1.979	369	488	497	1.917	488	488	8.838
2009	2.335	513	185	2.641	335	507	691	2.473	507	2.242	12.429
2010	1.681	532	129	2.043	248	528	**	2.001	526	1.870	9.558
2011		657	101	1.919	215	531	**	2.046	533	1.893	7.895
2012		1664		1.918	158	548	694	1.944	552	1.961	9.439

Fonte: SÃO PAULO (2007f; 2008b; 2009b; 2010b; 2011a; 2012a).

Legenda:

* Os valores presentes nesse quadro se baseiam em pesquisa das matrículas presentes no *Sistema Escola On-Line*. Desse modo, constituem uma previsão do total de turmas que devem fazer a prova no segundo semestre de cada ano, pois esses números podem ter sofrido alterações no respectivo ano em curso, já que não consideram transferências, matrículas suplementares, evasão e outros eventos comuns ao fenômeno educacional, bem como as abstenções no dia da realização da prova.

**Será organizada após o sorteio dos alunos de 1ª ano do Ciclo II.

Tabela 3: Quantitativo previsto de alunos por ano/série avaliados na Prova São Paulo de 2007 a 2012

Anos de aplicação	Alunos* por anos/séries avaliadas										
	2º	3º	3º PIC	4º	4º PIC	5º		6º	7º	8º	Total
2007	67.064	-	-	76.345	-	-	-	65.431	-	57.178	266.018
2008	62.352	17.080	6.410	68.697	7.633	17.080	17.400	65.627	17.080	17.080	296.439
2009	57.417	17.955	3.696	70.554	6.291	17.745	22.194	63.543	17.745	58.689	335.829
2010	51.669	18.620	2.610	66.488	4.831	18.480	13.333	64.970	18.410	59.479	318.890
2011	-	22.456	1.947	61.176	4.059	18.935	16.105	66.450	18.655	58.940	268.373
2012	-	50.953	-	60.750	2.882	18.795	24.272	63.021	18.852	61.092	300.617

Fonte: SÃO PAULO (2007f; 2008b; 2009b; 2010b; 2011a; 2012a).

5.1.2 – As Matrizes de Avaliação

A realização de uma avaliação para o ensino fundamental na RME-SP demandava, à época, a existência de referenciais que orientassem a construção dos instrumentos, de tal modo que foi elaborado o documento *Matrizes de referência para a avaliação do rendimento escolar*, publicado no ano de 2007. Essas matrizes eram apresentadas como referencial curricular para a avaliação, conforme pode ser observado no texto de apresentação (SÃO PAULO, 2007b, 03), no qual se afirma que

Na construção de referenciais curriculares, para orientar a avaliação do Ensino Fundamental, a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo desenvolveu um projeto de trabalho que objetivou a definição de Matrizes de Referência que servissem de referência para a avaliação dos alunos ao término do segundo e quarto anos dos Ciclos I e II do Ensino Fundamental, com ampla participação de professores da Rede Municipal.

O ponto de partida para a definição destas matrizes foram os documentos que balizam as avaliações nacionais e internacionais, ao lado de documentos oficiais da SME-SP que estabeleciam as diretrizes do Ensino Fundamental, organizados em uma proposta inicial por assessores-especialistas contratados pela Secretaria. A partir deste primeiro documento, foram realizadas reuniões técnicas com professores de todas as DRE, além de representantes das Diretorias de Orientação Técnico-Pedagógica (DOT-P). Também foram feitas consultas a cadernos de alunos de diferentes escolas da Rede, buscando angariar um conjunto de dados que pudessem informar a pertinência das habilidades propostas pela matriz, bem como sua adequação a cada ano/ciclo.

Dessas reuniões elaborou-se um texto, apresentado às escolas no início do ano de 2007, para que professores e gestores pudessem se manifestar acerca das habilidades propostas e validar ou não sua permanência nas matrizes. O critério para a permanência de uma habilidade era um percentual de 60% de aprovação, embora tenha havido alguns ajustes para que o conjunto se adequasse às Matrizes de Referência do Saeb/Prova Brasil, considerando que pretendia-se utilizar a mesma escala de resultados.

Foi esse o processo que constituiu a *Base Curricular* para a avaliação, que tinha como sustentação tanto as matrizes de avaliações já existentes quanto as práticas desenvolvidas em sala de aula, ou o *currículo em ação*. No documento resultante desse processo (SÃO PAULO, 2007b, p. 07-08), é interessante observar a reiteração do termo “base curricular”, que não se pretendia um currículo, mas, ao mesmo tempo, se apresentava como seleção de conhecimentos considerados importantes, frente à

inexistência – até o momento – de um documento que definisse esse recorte do que deveria ser aprendido, ao afirmar que

A Base Curricular deve ser abrangente e apresentar objetivos claros o suficiente para serem traduzidos em *metas ou expectativas de aprendizagem* passíveis de serem alcançadas pelos alunos. Por exemplo, há objetivos centrados nos estudantes; outros com ênfase na aplicação de conhecimentos; outros na construção de atitudes psicossociais, outros ainda na memorização de dados e informações. Alguns desses objetivos envolvem processos que necessitam de mais tempo curricular para seu desenvolvimento como, por exemplo, as atividades de pesquisa ou trabalhos grupais. Então, ao adotá-los, e para que surtam os efeitos desejados no desenvolvimento dos alunos, será necessário usar mais do tempo curricular e, conseqüentemente, excluir alguns conteúdos ou temas do currículo e suas expectativas de aprendizagem.

Com a *Base Curricular* cuidadosamente construída, torna-se possível identificar os objetivos a serem alcançados pelos alunos em cada área curricular e em cada ciclo de escolarização. E, como decorrência, podem-se caracterizar as expectativas de aprendizagem dos alunos.

Destaca-se, com isso, a importância da existência de uma clareza quanto à definição das expectativas de aprendizagem, necessárias não apenas ao currículo como um todo, mas principalmente para a consecução da avaliação. Dialeticamente, a avaliação se torna fundamental para que se observe a consolidação dessas expectativas, expressas em competências e habilidades, nos alunos.

A Matriz de Referência da PSP (SÃO PAULO, 2007b, 2011d) foi organizada a partir da articulação entre os conteúdos das áreas avaliadas e as competências cognitivas. Com relação ao discurso da competência, é preciso destacar que embora seja bastante recorrente especialmente no contexto das avaliações externas, não é homogêneo. Gimeno Sacristán (2011, p. 15) chama atenção para o fato de que “o universo semântico do qual se nutre o discurso sobre as competências representa uma forma de entender o mundo da educação, do conhecimento e do papel de ambos na sociedade”. Para esse autor, os significados desse discurso são contextualizados, adquirindo singularidades que o tornam flexível e interpretável.

De todo modo, há uma base comum nesse discurso, pautada na ideia de que as competências expressariam saberes empiricamente demonstráveis. É nesse ponto que se estabelecem relações entre elas e as avaliações, na medida em que só seria possível mensurar aquilo que é possível evidenciar. O conceito de competência estaria, portanto, inscrito na intersecção entre diferentes conceitos, conforme demonstra Gimeno Sacristán (Op. Cit., p. 35) na Figura 10.

FIGURA 10 – O conceito de competências e seu significado compartilhado com outros conceitos em uso

Fonte: Gimeno Sacristán (2011, p. 35).

No contexto de produção das Matrizes (SÃO PAULO, 2007b, p. 09), competências são entendidas como “modalidades estruturais da inteligência, ou melhor, o conjunto de *ações e operações mentais* que o sujeito utiliza para estabelecer relações com e entre os objetos, situações, fenômenos e pessoas que deseja conhecer”. Do “cruzamento” entre conteúdos e competências saem as habilidades, que seriam seu aspecto mensurável.

Os conteúdos, por sua vez, são entendidos como os objetos do conhecimento de cada uma das áreas avaliadas, devendo, portanto, serem extraídos do currículo. No caso das matrizes, eles estão organizados em blocos genéricos, não havendo uma especificação tão detalhada quanto em uma expectativa de aprendizagem. É importante reiterar que no momento da constituição deste documento não havia na Rede orientações curriculares estruturadas, de modo que a seleção de conteúdos foi pautada em matrizes de avaliação já existentes, nos cadernos dos alunos e nas proposições dos professores que participaram dos grupos de referência.

Por ocasião da publicação da segunda versão das Matrizes, em 2011, já com um currículo estabelecido, o discurso sobre a base curricular adquire um novo foco, qual seja, as Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem (SÃO

PAULO, 2007c), conforme pode ser observado na seguinte afirmação (SÃO PAULO, 2011d, p. 17):

O que se denomina matriz curricular é o conjunto de orientações de um sistema educacional, que considera as tendências do ensino de determinada área do conhecimento e a realidade escolar. Essa matriz orientará o currículo das unidades educacionais quanto à elaboração de seus projetos pedagógicos.

A matriz de avaliação, por sua vez, é o documento composto por habilidades essenciais, descritas para cada área do conhecimento, que devem ser desenvolvidas em um determinado período de escolaridade. É um documento elaborado por especialistas e validado por uma comunidade de educadores do sistema educacional para o qual se destina. As habilidades encontradas em uma matriz de referência para avaliação devem se amparar na matriz curricular estabelecida por esse sistema, porém não precisa ser limitada a ele.

As competências, por sua vez, estavam agrupadas em três conjuntos nas Matrizes de Avaliação. O **Grupo I ou de esquemas presentativos** engloba as competências “responsáveis pela reprodução de conhecimentos já construídos para o reconhecimento de fatos ou de representações de problemas comuns”, se relacionando a operações mentais ligadas à repetição por semelhança ou diferença, que se realizam por correspondência aos dados observáveis (Op. Cit., p. 09). Já o **Grupo II ou de esquemas procedimentais** abrange as competências responsáveis pela realização de transformações, pelo estabelecimento de relações entre os objetos. Elas supõem “alguma tomada de consciência dos instrumentos e procedimentos utilizados, possibilitando sua aplicação a outros contextos” (Op. Cit., p. 10). No **Grupo III ou de esquemas operatórios** encontram-se as competências relacionadas à “escolha de estratégias para resolver problemas em situações pouco familiares” supondo-se “ações e operações mais complexas, reflexivas e abstratas que envolvem a utilização de raciocínio hipotético dedutivo” (Op. Cit., p. 11). No Quadro 3 é possível observar quais são as competências presentes em cada um desses grupos.

Quadro 4 – Grupos de Competências Cognitivas

COMPETÊNCIAS COGNITIVAS		
Grupo I Esquemas Presentativos	Grupo II Esquemas Procedimentais	Grupo III Esquemas Operatórios
<ul style="list-style-type: none"> • observar para levantar dados, descobrir informações nos objetos, acontecimentos, situações etc., e suas representações; • identificar, reconhecer, indicar, apontar, entre diversos objetos, aquele que corresponde a um conceito ou a uma descrição; • identificar uma descrição que corresponde a um conceito ou às características típicas de objetos, da fala, de diferentes tipos de texto; • localizar um objeto descrevendo sua 	<ul style="list-style-type: none"> • classificar, isto é, organizar (separando) objetos, fatos, fenômenos, acontecimentos e suas representações, de acordo com um critério único, incluindo subclasses em classes de maior extensão; • seriar ou organizar objetos de acordo com suas diferenças, incluindo as relações de transitividade; • ordenar objetos, fatos, acontecimentos, representações, de acordo com um critério; 	<ul style="list-style-type: none"> • analisar objetos, fatos, acontecimentos, situações, com base em princípios, padrões e valores; • aplicar relações já estabelecidas anteriormente ou conhecimentos já construídos a contextos e situações diferentes; aplicar fatos e princípios a novas situações, para tomar decisões solucionar problemas, fazer prognósticos etc.; • avaliar, isto é, emitir julgamentos de valor referentes a acontecimentos, decisões, situações,

<p>posição ou interpretando a descrição de sua localização, ou localizar uma informação em um texto;</p> <ul style="list-style-type: none"> • descrever objetos, situações, fenômenos, acontecimentos etc. e interpretar as descrições correspondentes; • discriminar, estabelecer diferenciações entre objetos, situações e fenômenos com diferentes níveis de semelhança; • constatar alguma relação entre aspectos observáveis do objeto, semelhanças e diferenças, constâncias em situações, fenômenos, 	<ul style="list-style-type: none"> • conservar algumas propriedades de objetos, figuras etc. quando o todo se modifica; • compor e decompor figuras, objetos, palavras, fenômenos ou acontecimentos em seus fatores, elementos ou fases etc.; • fazer antecipações sobre o resultado de experiências, sobre a continuidade de acontecimentos e sobre o produto de experiências; • calcular por estimativa a grandeza ou a quantidade de objetos, o resultado de operações aritméticas etc.; • medir, utilizando procedimentos 	<p>grandezas, objetos, textos etc.;</p> <ul style="list-style-type: none"> • criticar, analisar e julgar, com base em padrões e valores, opiniões, textos, situações, resultados de experiências, soluções para situações-problema, diferentes posições assumidas diante de uma situação etc.; • explicar causas e efeitos de uma determinada sequência de acontecimentos; • apresentar conclusões a respeito de ideias, textos, acontecimentos, situações etc.; • levantar suposições sobre as causas e efeitos de fenômenos, conhecimentos etc.;
---	---	--

<p>palavras, tipos de texto etc.;</p> <ul style="list-style-type: none"> • representar graficamente (por gestos, palavras, objetos, desenhos, gráficos etc.) os objetos, situações, sequências, fenômenos, acontecimentos etc.; • representar quantidades por meio de estratégias pessoais, de números e de palavras. 	<p>pessoais ou convencionais;</p> <ul style="list-style-type: none"> • interpretar ou explicar o sentido que têm os acontecimentos, resultados de experiências, dados, gráficos, tabelas, figuras, desenhos, mapas, textos, descrições, poemas etc., e apreender esse sentido para utilizá-lo na solução de problemas. 	<ul style="list-style-type: none"> • fazer prognósticos com base em dados já obtidos sobre transformações em objetos, situações, acontecimentos, fenômenos etc.; • fazer generalizações (indutivas) a partir de leis ou de relações descobertas ou estabelecidas em situações diferentes, isto é, estender de alguns para todos os casos semelhantes; • fazer generalizações (construtivas) fundamentadas ou referentes às operações do sujeito, com produção de novas formas e de novos conteúdos; • justificar acontecimentos, resultados de
---	--	---

		experiências, opiniões, interpretações, decisões etc.
--	--	--

Fonte: SÃO PAULO, 2007b.

As habilidades, por sua vez, são a tradução das associações realizadas entre os conteúdos e as competências, tendo a função de “indicadores ou descritores do que o aluno deve demonstrar como desempenho” permitindo com isso “concluir se houve de fato aprendizagem e em que nível ela ocorreu” (SÃO PAULO, 2007b, p. 12). Nesse sentido, estabelece-se a necessidade de elas sejam objetivas, mensuráveis e observáveis, para descreverem de maneira clara aquilo que deve ser realizado pelos alunos.

No **Anexo 2** estão sistematizadas as competências e habilidades da Matriz de Língua Portuguesa, a fim de que possam ser estabelecidas relações com as Orientações Curriculares da RME-SP, apresentadas na próxima seção.

5.2 - A produção curricular da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo

A produção curricular na RME-SP não esteve descolada do debate que ocorrera em âmbito nacional, conforme apontado nos capítulos III e IV. Diferentes iniciativas curriculares podem ser encontradas desde os primórdios da estruturação da Rede, conforme pode ser apreendido no acervo da SME²⁷. Nesse sentido, ao investigar as possíveis relações entre a Prova São Paulo e o Currículo da RME-SP, abriram-se duas frentes de investigação: de um lado, compreender o movimento de constituição e elaboração da avaliação externa no município, apresentado no capítulo anterior, e de outro, realizar uma caracterização da política curricular no período em que a PSP se desenvolveu, apresentando como recorte os anos de 2005 a 2012.

²⁷ O setor responsável em SME pelo arquivamento de documentos referentes aos processos educacionais é a Memória Técnica Documental. No portal da Rede, é possível ter acesso ao catálogo que contempla documentos desde o ano de 1935. Disponível em: <<http://www.portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/memoria/Anonimo/19352003.aspx>> e <<http://www.portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/memoria/Anonimo/2004.aspx>>. Acesso em 14 fev. 2014

Frente à vasta produção curricular, que abarcou desde programas focalizados no desenvolvimento das competências leitora e escritora, à elaboração de orientações curriculares para cada uma das áreas do conhecimento e à produção de materiais didáticos para uso dos estudantes, adotou-se como opção metodológica apreender as características mais gerais da reorientação curricular do período em suas diferentes frentes, para fins de comparação com as Matrizes de Referência da PSP e outros documentos dessa avaliação, dos documentos referentes aos anos finais dos ciclos I e II²⁸.

5.2.1 - Reforma curricular e avaliação: elementos da reforma

Como visto no capítulo anterior, o período investigado se refere às administrações de José Serra e Gilberto Kassab. Uma das características administrativas que chamou atenção foi o longo período de permanência do secretário de educação, Alexandre Alves Schneider, que esteve no cargo de 2006 até 2012. O movimento de reestruturação educacional nesta gestão contou tanto com uma Reorganização Curricular vasta quanto com a já referida criação da PSP.

Essa reforma foi promovida com base na constatação, por parte dos gestores, de uma defasagem no desenvolvimento das competências leitora e escritora entre os educandos da Rede, pautada tanto pelos dados do Saeb dos anos de 2001 e 2003 quanto a partir de um estudo encomendado ao Ibope/Ação Educativa no ano de 2005. Esse estudo constatou que o número de educandos de 3º ano que não escreviam convencionalmente era elevadíssimo, chegando a 30% em algumas escolas, além do fato de que a taxa de reprovação ao final do ciclo I do Ensino Fundamental (então 4º ano) era da ordem de 12%.

Assim, constatou-se a necessidade do estabelecimento de parâmetros curriculares mais específicos, que pudessem orientar mais especificamente o trabalho desenvolvido pelos educadores. A perspectiva segundo a qual o currículo da Rede se orientou – em

²⁸ Até 2012, a RME-SP classificava os anos de acordo com o Ciclo. Assim, o último ano do Ciclo I correspondia ao 4º ano, e o último ano do ciclo II também o era. Com a implementação do Ensino Fundamental de Nove Anos, havia uma tripla definição: nas escolas, ainda eram mantidas as nomenclaturas por série para o EF de 8 anos (1ª à 8ª série), adotando-se a nomenclatura de anos apenas para as turmas que já haviam sido inseridas no modelo de 9 anos (que até 2012 havia alcançado até o 4º ano). Nos documentos oficiais, como leis e portarias, bem como nas orientações curriculares, mantinha-se a nomenclatura de anos dentro do ciclo (p. ex., 6ª série como 2º ano do Ciclo II). A partir de 2014, todas as escolas do município adotaram a nomenclatura do Ensino Fundamental de 9 anos, sendo esse período da escolarização dividido em três ciclos de três anos: Ciclo de Alfabetização, Ciclo Interdisciplinar e Ciclo Autoral, de acordo com o Decreto nº 54.452 de 10 de outubro de 2013 e a Portaria nº 5.930 de 14 de outubro de 2013.

todos os seus desdobramentos e nas diferentes áreas do conhecimento – foi a do desenvolvimento das competências leitora, escritora e de resolução de problemas.

Com base nos diagnósticos referidos, e buscando subsidiar o mais brevemente possível os educadores no sentido da melhoria dos indicadores de leitura escrita, antes mesmo que os programas curriculares estivessem estabelecidos foi publicado um caderno de Orientações Gerais para o Ensino de Língua Portuguesa e Matemática no Ciclo I (SÃO PAULO, 2006h). No texto de abertura deste material, o secretário destacava que mesmo com os investimentos e esforços envidados pela Rede, o retorno obtido no que tangia à qualidade das aprendizagens não era o esperado, de modo que era preciso promover ações de curto, médio e longo prazo buscando reverter esse quadro. Assume que o objetivo primeiro dessas políticas seria priorizar o “trabalho para a formação de leitores e escritores com o objetivo de garantir a todos os alunos o direito de aprender a ler e escrever na escola” (Op. Cit., p. 06), o que permitiria não apenas o acesso ao conhecimento das outras áreas do conhecimento, mas também “à cultura letrada e à plena participação social”.

Para além desse documento, que assumia um certo caráter “emergencial”, havia ações planejadas para alcançar esses focos de aprendizagem (Op. Cit., p. 06): “Avaliação do sistema de ensino; Formação de formadores para o acompanhamento do trabalho nas escolas; elaboração de subsídios para o trabalho dos educadores”. Expressava-se, portanto, o objetivo do estabelecimento de uma política que integrava avaliação e currículo, sendo este último pensando enquanto subsídio para os docentes no sentido da apropriação da leitura e da escrita.

Estava claro, já nos primeiros momentos desta gestão, que a concepção de currículo passava pela definição daquilo que precisava ser aprendido. Neste mesmo documento (Op. Cit., p. 11), afirmava-se que “A definição do que os alunos precisam aprender a cada ano do Ciclo I contribui para estabelecer com mais clareza e intencionalidade o que deverá ser ensinado”

A política curricular da Rede se estruturou, essencialmente, em três frentes de ação principais, que serão escrutinadas na sequência deste capítulo:

- O *Programa Ler e Escrever*, composto de materiais voltados para professores, projetos de reforço das competências leitora e escritora no primeiro ano e de recuperação de alunos retidos no 4º ano.
- A elaboração de *Orientações Curriculares* para todas as disciplinas.

- A elaboração dos *Cadernos de Apoio e Aprendizagem*, material didático distribuído para todos os estudantes do Ensino Fundamental nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, inicialmente, e de Natureza e Sociedade a partir do ano de 2012 para o Ciclo I.

5.2.1.1 - O Programa Ler e Escrever

O Programa *Ler e Escrever* foi estruturado em três eixos: o primeiro foi chamado de “*Toda força ao 1º ano – TOF*”, propondo a presença de um estudante universitário de Letras ou Pedagogia acompanhando e auxiliando o trabalho do professor (a) na sala de aula do 1º ano do ensino fundamental; o segundo é o “*Projeto intensivo no Ciclo I – PIC*”, que se resumia a formação de uma sala de aula com até 35 alunos que foram retidos no 4º ano, tendo se ampliado em 2008 para alunos que chegam ao 3º ano do ensino fundamental sem o domínio do sistema alfabético de escrita; e por fim o “*Projeto Ler e escrever em todas as áreas no ciclo II*”, propondo que professores (as) das diferentes áreas do conhecimento trabalhassem a leitura e escrita.

Esse programa foi instituído pela Portaria SME nº 6.328 de 26 de setembro de 2005. O objetivo declarado do programa nesse documento dizia respeito à necessidade de superar o fracasso escolar provocado pelo analfabetismo, através de programas específicos que visavam reverter esse quadro. O programa se justificava pelas seguintes constatações (SÃO PAULO, 2005a)

1. Alunos não dominam o sistema de escrita ao final do 1º ano do Ciclo I.
2. Alunos que permanecem sem o domínio do sistema de escrita ao longo dos 4 anos de escolaridade;
3. Dificuldade apresentada pelos alunos do Ciclo II com relação às competências de ler e escrever;
4. Dificuldades relatadas pelos professores em promover boas situações de aprendizagem para os seus alunos;
5. Necessidade de articulação dos gestores pedagógicos (supervisores, diretores e coordenadores pedagógicos) na criação de condições institucionais favoráveis em direção a uma didática mais eficiente;
6. Necessidade da DOT/SME estabelecer diretrizes que orientem as UEs no desenvolvimento de sua ação na busca da melhoria da qualidade do ensino.

A Portaria nº 5.403, de 2007, reorganizou o programa Ler e Escrever, que passou a ser composto dos seguintes eixos: “*Toda Força no 1º ano do Ciclo I – TOF*”; “*Projeto Intensivo no Ciclo I – PIC*” para 3º e 4º ano; “*Projeto Ler e Escrever nos 2ºs, 3ºs e 4ºs*”

anos do Ciclo I”; “Ler e Escrever em Todas as Áreas do Conhecimento do Ciclo II”; e o projeto “Compreensão e Produção de Linguagem Escrita por Alunos Surdos”. As estratégias globais para a implementação desse programa eram as seguintes (SÃO PAULO, 2007e):

- Formação continuada de Coordenadores Pedagógicos, para subsidiar a formação dos professores dos Ciclos I e II nos horários coletivos;
- Produção de guias de orientação didática para os professores do Ciclo I, em Língua Portuguesa e Matemática;
- Referenciais de área para o desenvolvimento da competência leitora e escritora dos alunos do Ciclo II;
- Cadernos de orientações didáticas para os professores e alunos das salas de Apoio Pedagógico- SAPs;
- Formação de professores envolvidos nos Projetos "Toda Força ao 1º ano- TOF", "Ler e Escrever no 2º ano" e "Projeto Intensivo no Ciclo I- PIC";
- Projeto de formação de professores de Língua Portuguesa e de Salas de Apoio Pedagógico- SAPs;
- Formação de quadros de formadores nas DOTs-P/ Coordenadorias de Educação;
- Formação de quadros de professores para coordenarem grupos de trabalho de professores nas diferentes áreas de conhecimento do Ciclo II- Grupo Referência;
- Encaminhamento de materiais de apoio para o trabalho dos professores com a leitura e escrita;
- Acervo literário para as salas dos 4ºs anos do PIC e dos 1ºs e 2ºs anos e Sala de Apoio Pedagógico - SAP;
- Acompanhamento e avaliação pelas equipes gestoras das metas propostas para o Programa.
- Formação dos professores das EMEFs em horário coletivo pela SME-DOT, por meio de assessoria contratada.

O desenvolvimento das competências leitora e escritora estava na base daquilo que o programa considerava o sucesso nas aprendizagens, daí a justificativa de elaborar um projeto com foco no Primeiro Ano, o TOF. Através da formação dos coordenadores pedagógicos e dos professores alfabetizadores, a SME objetivava assegurar que os educandos do 1º ano conseguissem ler e escrever com certa autonomia ao final desse período de escolarização.

De acordo com a portaria, os professores não estavam obrigados a aceitá-lo, mas havia uma condição para tanto: apresentar um projeto que fosse aprovado pela Coordenadoria de Educação. Havia ainda um apelativo grande para que professores se envolvessem no TOF: aqueles que permanecessem por todo ano letivo na regência de primeiros anos e assegurassem, de acordo com as avaliações propostas, que 85% dos

alunos estivessem alfabetizados nesse período, teriam pontuação diferenciada para fins de evolução funcional.

O TOF ainda previa a presença de um estagiário acompanhando os professores alfabetizadores para auxiliá-lo no trabalho com os educandos, que fosse aluno do curso de Pedagogia ou de Letras.

Foram editados três volumes com o título “Guia de Planejamento para o Professor Alfabetizador – orientações para o planejamento e avaliação do trabalho com o 1º ano do Ensino Fundamental – Ciclo I” (SÃO PAULO, 2006d, 2006e, 2006f). Eles se constituíram, naquele momento, como um currículo a ser trabalho dentro das salas de aula de alfabetização. Contemplavam desde aspectos conceituais, passando pela definição de expectativas e metas e aprendizagem, e formas de avaliar os educandos. Também estavam presentes, nesses volumes, modelos de atividades que poderiam ser trabalhadas com os estudantes do 1º ano.

Ao analisar o Guia, percebe-se que se trata de material profundamente prescritivo. Sua estrutura gráfica e principalmente a construção textual do mesmo fazem com que ele se assemelhe a um material didático voltado aos professores, cujo objetivo é apresentar o “passo a passo” do trabalho em sala de aula. Estabelece expectativas bimestrais de aprendizagem, sugestões de atividades para cada uma delas, maneiras de efetuar a avaliação das aprendizagens, realizada através das sondagens, um quadro de planejamento semanal e até mesmo a melhor maneira de organizar a rotina em sala de aula.

Ao apresentar sua concepção de alfabetização, o material afirma que ela deve congrega a aprendizagem do sistema de escrita alfabético e seu funcionamento com a participação em práticas sociais de leitura, de escrita e de comunicação oral (SÃO PAULO, 2006d).

É interessante notar que a SME/DOT apresentam o Guia como um suporte, não como material prescritivo do trabalho em sala de aula, o que entra em contradição, contudo, com a forma como ele se estrutura e com a própria postura impositiva da adoção do Programa em todas as escolas, conforme apontado anteriormente (SÃO PAULO, 2006d, p. 20).

O Guia para Planejamento do Professor Alfabetizador foi pensado com o objetivo de ajudá-lo a elaborar um planejamento que envolva as práticas sociais de leitura e escrita e, ao mesmo tempo, permita o desenvolvimento de um trabalho sistemático e pontual com as questões relacionadas à alfabetização inicial. O que, como e quanto ensinar são temas centrais aqui trabalhados. Fornecemos um ponto de partida para

que você possa refletir sobre a sua prática de professor alfabetizador e, assim, tomar decisões com relação ao seu trabalho em sala de aula.

Os profissionais envolvidos com o TOF necessariamente deveriam participar de formação continuada. Aos coordenadores pedagógicos da unidade caberia participar das formações promovidas pela SME e pelas DOT-P de suas respectivas Diretorias de Educação, que multiplicariam esses conceitos nas formações em horário coletivo, das quais o professor alfabetizador deveria estar inserido. Ressalte-se que a disponibilidade para participar dessas formações era considerada um critério para atribuição das turmas de primeiro ano.

O segundo eixo do Programa Ler e Escrever foi o *Projeto Intensivo no Ciclo I – PIC*, destinado às turmas de 3º e 4º anos do Ciclo I. Esse projeto previa a criação de turmas diferenciadas nos respectivos anos, com o objetivo de promover, de acordo com a Portaria nº 5.403/07 (SÃO PAULO, 2007e) uma recuperação intensiva dos conteúdos curriculares dos alunos que chegaram a essas etapas sem suficiente avanço em alfabetização.

As turmas de 3º ano PIC seriam montadas observando os seguintes critérios: até 30 alunos que tenham finalizado o 2º ano do Ciclo I sem demonstrarem a construção de conhecimentos suficientes sobre o sistema alfabético de escrita, de acordo com as sondagens de alfabetização propostas. Já as turmas de 4º ano deveriam ser montadas com alunos que, ao final desse período, ficassem retidos no ciclo I.

Assim como o TOF, o PIC previa critérios de atribuição de aulas para professores que tivessem a possibilidade de participar de formações específicas para darem consecução à proposta de trabalho estabelecida pela SME. Esses professores igualmente receberiam pontuação para fins de evolução funcional diferenciada ao participarem das formações e atingirem a meta de 100% dos alunos com domínio do sistema alfabético de escrita ao final do ano letivo.

As escolas poderiam optar por não participarem do projeto, sendo necessário para tanto apresentarem projeto de trabalho com foco na leitura e escrita que fosse aprovado pelas equipes de DOT-P e pela Supervisão Escolar de sua respectiva Diretoria Regional de Educação, e assegurarem que as metas de alfabetização fossem cumpridas ao término desse período.

Para as turmas de PIC foram produzidos materiais de uso dos professores e dos educandos. O 3º ano PIC possuía um volume que congregava as atividades de Língua Portuguesa e Matemática para os alunos, e para o professor, além das atividades

constantes no livro do aluno, havia os pressupostos teóricos e metodológicos do projeto. O material era composto de proposta de trabalho para todo o ano letivo, com ênfase em atividades voltadas ao domínio do sistema alfabético de escrita (SÃO PAULO, 2011f). Também eram propostas rotinas semanais, projetos de trabalho e sequências didáticas, além de um modelo para a aplicação das sondagens de alfabetização, principal instrumento avaliativo sugerido pelo material.

O material do 4º ano PIC era dividido em dois volumes para o professor e dois para os alunos, sendo um de Língua Portuguesa e outro de Matemática. Ele era apresentado ao professor como sua “ferramenta de trabalho” (SÃO PAULO, 2011g, p. 3). Sua estrutura era um pouco diferente do material do 3º ano, pois se orientava com base nas atividades constantes no livro do aluno, explicando como o professor deveria proceder em cada uma das atividades propostas. Tanto no texto de apresentação elaborado pelo secretário de educação Alexandre Alves Schneider quanto no elaborado pela equipe de DOT/SME afirmava-se que o professor possuía autonomia na organização de seu trabalho. Essa autonomia, contudo, estaria restrita à escolha de qual atividade do material trabalhar primeiro, e não na verdadeiramente autônoma escolha de atividades pelo educador.

Esse material também procurava incidir diretamente sobre a rotina de trabalho do professor, propondo a distribuição semanal de ações que buscassem contemplar todas as atividades propostas nos mesmos, como fica evidenciado na Figura 11, retirada do material do professor do 3º ano. Situações similares de estruturação da rotina podem ser observadas em materiais destinados aos outros anos do Ciclo I, conforme pode ser observado nas Figuras 09, 10 e 11 do Anexo 3.

Sugestão para a organização da rotina semanal				
2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
Leitura pelo professor – texto literário	Leitura pelo professor – matéria da revista <i>Recreio</i>	Leitura pelo professor – texto literário	Leitura pelo professor – matéria da revista <i>Ciência Hoje das Crianças</i> (quinzenal)	Leitura pelo professor – texto literário
Análise e reflexão sobre o sistema de escrita	Análise e reflexão sobre o sistema de escrita	Análise e reflexão sobre o sistema de escrita	Análise e reflexão sobre o sistema de escrita	Análise e reflexão sobre o sistema de escrita
Projeto didático – Meios de comunicação ou fábulas	Atividade de leitura pelo aluno a partir de textos das revistas <i>Recreio</i> ou <i>Ciência Hoje das Crianças</i>	Atividade de escrita pelo aluno ou produção oral com destino escrito	Projeto didático – Meios de comunicação ou fábulas	Atividade de leitura pelo aluno a partir de textos das revistas <i>Recreio</i> ou <i>Ciência Hoje das Crianças</i>
		Ler para conversar (jornal)		

Figura 11– Sugestões para a organização da rotina semanal

Fonte: SÃO PAULO (2011f)

O terceiro eixo do Programa Ler e Escrever era o *Projeto Ler e Escrever nos 2ºs, 3ºs e 4ºs anos do Ciclo I* (SÃO PAULO, 2007e). Ele partia da compreensão de que, embora o investimento no 1º ano do Ciclo I fosse fundamental, não era suficiente, sendo necessárias outras ações ao longo deste ciclo para que os educandos “cheguem ao final do Ciclo I sabendo utilizar a linguagem oral e escrita nas diversas situações comunicativas, ampliando suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania”.

Tal como os outros eixos do Ler e Escrever, esse projeto previa a formação continuada dos professores regentes das turmas dos respectivos anos, a se realizar em horário coletivo, embora não impusesse critérios para atribuição das aulas. Às equipes gestoras caberia a formação dos professores e a avaliação da consecução das metas propostas.

Foram publicados quatro volumes destinados ao planejamento dos professores: em 2007, o material voltado para o 2º ano, dividido em dois volumes (SÃO PAULO, 2007n; 2007o) e em 2008, um volume para o 3º ano e 1 volume para o 4º ano (SÃO PAULO, 2008f, 2008g). De acordo com o texto introdutório desse material, ele foi criado

com o intuito de dar continuidade ao trabalho que fora desenvolvido desde 2006 com as turmas de 1ºs anos.

Os volumes do 2º ao 4º anos contemplavam, além do trabalho em Língua Portuguesa, atividades em Matemática. Em todos eles havia proposições de diferentes modalidades organizativas do trabalho docente: atividades permanentes, sequências didáticas e projetos didáticos. Dentro de cada volume, diversas atividades davam a tônica do trabalho a ser desenvolvido pelos professores em sala de aula.

A novidade desse material era o diálogo, nos volumes destinados ao 3º e 4º anos, com as *Orientações Curriculares* que foram publicadas no mesmo ano de 2008. Eles passam a se referir diretamente ao documento, afirmando que as propostas de trabalho desenvolvidas no material foram baseadas nas proposições de expectativas de aprendizagem para os respectivos anos.

Língua Portuguesa

Sugestão para Organização da Rotina Semanal

Considerando-se os conteúdos tratados em cada uma das propostas e as possibilidades de articulação entre elas, assim como as necessidades de aprendizagem dos alunos, sugerimos a seguinte ordenação para as propostas de trabalho e organização da rotina:

- a) projeto “Uma lenda, duas lendas, tantas lendas...” - três vezes por semana no primeiro semestre;
- b) projeto “O universo ao meu redor” - três vezes por semana no segundo semestre;
- c) sequência didática “Os caminhos do verde” - uma vez por semana no primeiro semestre;
- d) sequência didática “Lendo notícia para ler o mundo” – uma vez por semana no segundo semestre;
- e) sequência didática de “Estudo da pontuação” - uma vez por semana;
- f) sequência didática de “Estudo da ortografia: palavras terminadas em ISSE/ICE e palavras terminadas em ANSA/ANÇA” – uma vez por semana.

Evidentemente, há outras possibilidades de organização dessa rotina ao longo da semana e do ano, porém, é preciso levar em conta os objetivos de cada um dos projetos e das sequências didáticas e os desafios que os alunos precisaram enfrentar diante de cada uma das propostas.

Parece-nos mais coerente que as modalidades organizativas sejam distribuídas ao longo da semana, de modo que os alunos tenham a oportunidade de conviver com a variedade de textos sugeridos. Além do mais, não seria produtivo organizar o trabalho com os dois projetos em um único semestre, pois são muitas as tarefas que tanto o professor quanto o aluno precisarão realizar.

Figura 12 – Sugestões para a organização da rotina semanal – Língua Portuguesa

Fonte: SÃO PAULO (2008g).

O quarto eixo do programa foi o *Projeto Ler e Escrever em todas as áreas do conhecimento do Ciclo II*. Ele foi desenvolvido levando em consideração a necessidade de aprofundar o desenvolvimento das competências leitora e escritora nessa segunda etapa da escolarização, sendo fundamental que os alunos aprendam práticas de leitura e escrita atreladas aos gêneros da esfera escolar e às práticas sociais de leitura e escrita. De acordo com a Portaria nº 5.403/07 (SÃO PAULO, 2007e),

Ensinar a ler e a escrever, portanto, não são tarefas exclusivas do professor de Língua Portuguesa. É necessário que os professores das diferentes áreas do conhecimento reflitam sobre quais são os textos próprios de suas áreas e as práticas de leitura e escrita relacionadas a eles e tomem para si a tarefa de ensiná-los.

Nesse sentido, foram produzidos 10 volumes de Orientações Didáticas: o *Referencial de Expectativas para o Desenvolvimento da Competência Leitora e Escritora no Ciclo II do Ensino Fundamental* (SÃO PAULO, 2006b) é o caderno principal, destinados aos professores de todas as áreas do conhecimento, e trabalha as características gerais do Programa, os princípios de implementação das atividades de leitura e escrita em todas as áreas do conhecimento, e princípios organizativos para que cada escola possa se organizar de modo a estimular tais competências; os demais nove volumes se referem a cada uma das áreas do conhecimento trabalhadas no Ciclo II: Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Artes, Ciências Naturais, Língua Inglesa, Educação Física e Tecnologias na Educação.

Na pesquisa realizada, foram analisados o *Referencial de Expectativas* (SÃO PAULO, 2006b) destinado a todos os professores e o *Caderno de Orientações Didáticas de Língua Portuguesa* (SÃO PAULO, 2006g).

Em seu texto inicial, o *Referencial* é apresentado como uma “ferramenta de trabalho” para o professor de Ciclo II, pressupondo a existência de um “contrato” das diferentes instâncias da Rede para assegurar a aprendizagem de todos os alunos. A análise global de ambos os materiais permite afirmar que se trata de um instrumento de apoio, e não de material prescritivo, tal como foi observado com o material destinado ao Ciclo I. Ao longo de ambos os textos, são expostas concepções de leitura, propostas de trabalho com gêneros mais abertas em comparação ao observado nos materiais do Ciclo I, passíveis de serem incorporadas na rotina de trabalho do professor sem um direcionamento tão rígido.

Esse caráter menos prescritivo pode ser observado na descrição da concepção de leitura que orienta a proposta. No *Referencial* (SÃO PAULO, 2006b, p. 10), ela é assim definida:

Textos são objetos simbólicos que pedem para ser interpretados. Os sentidos não repousam serenamente sobre as linhas à espera de leitores aptos a desvendar os sinais gráficos e colhê-los. Mais do que decifrar signos, leitores procuram entender de que tratam os textos, acompanhando seu encadeamento e progressão, analisando suas implicações, aderindo ou não às proposições apresentadas por seus autores. Do diálogo com o texto, o leitor pode sair transformado, pois, como nos lembra Paulo Freire, a leitura “é um processo que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo”.

No *Caderno de Orientações Didáticas* (SÃO PAULO, 2006g, p. 15-16), a concepção de texto é mais refinada, baseando-se em teóricos do campo da língua.

Com o desenvolvimento das sociedades modernas, veio a necessidade de ler textos dos mais variados gêneros. “Texto” é entendido aqui como toda “peça de linguagem (ORLANDI, 2004, p. 15) que apresenta uma organização de sentido. “O texto é um conjunto formado por partes solidárias em que o sentido de uma depende das outras” (PLATÃO E FIORIN, 1996, p. 14). Vale lembrar que o significado das partes é determinado pelo todo em que são encaixadas; por isso uma literatura que considera apenas fragmentos isolados, sem observar a relação que estabelecem entre si, não vai captar de maneira cabal as ideias propostas pelos autores do texto. Um todo não é formado pela soma das partes, mas pela transcendência delas.

O *Referencial* se constituía, portanto, como um material de auxílio para que o professor do Ciclo II organizasse a estrutura das atividades de leitura e escrita. Assim, apresentava ações que deveriam ser desenvolvidas para que os estudantes pudessem desenvolver **habilidades de leitura** necessárias para antes, durante e depois da leitura. Essas habilidades, de acordo com o material, só poderiam ser desenvolvidas se fossem realizadas atividades mediadas pelo professor, de modo que são apresentados tópicos “como desenvolver essas habilidades com a turma” para cada uma das expectativas apresentadas. Também havia uma proposta de avaliação de cada uma das etapas da leitura.

Para que as atividades propostas pudessem ser bem implementadas, o *Referencial* sugeria um roteiro de investigação do perfil da comunidade e um diagnóstico daquilo que os alunos já sabiam e daquilo que eles ainda necessitavam aprender. É importante destacar que um dos instrumentos propostos para realização do diagnóstico era o estudo dos resultados das avaliações externas realizadas naquele momento: Saeb, Saresp, Enem e Pisa. O documento propunha, inclusive, que as avaliações diagnósticas da escola fossem

elaboradas com base no que diziam as avaliações externas. Apresentava ainda, em caráter de sugestão, um modelo de “matriz” para a avaliação diagnóstica.

Havia dois conceitos importantes desenvolvidos em ambos os documentos, e que pautavam o trabalho do *Ler e Escrever em todas as áreas do conhecimento do Ciclo II*: gênero e esfera discursiva (São Paulo, 2006b, p. 56).

Gêneros são formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura que se caracterizam por três elementos: *o conteúdo temático* - o que é ou pode tornar-se dizível através do gênero; *a construção composicional* – estrutura dos textos pertencentes ao gênero; *o estilo* – configurações específicas das unidades de linguagem derivadas, sobretudo, da posição enunciativa do locutor; conjuntos particulares das sequências que compõem o texto etc.

Esferas discursivas (Literária, Jornalística, Escolar, Publicitária, Doméstica etc.) referem-se a domínios de produção discursiva ou de atividade humana que possibilitam o surgimento de um conjunto de gêneros bastante específicos.

Nesse material voltado para os professores especialistas, a proposta era que o grupo de professores da escola decidisse quais gêneros trabalhar em cada um dos anos, e que dentro de cada área fossem privilegiados os gêneros das esferas discursivas que lhes eram mais comuns. Dessa maneira, os gêneros não se apresentam como conteúdo, mas como ferramentas para possibilitar o acesso ao conhecimento (SÃO PAULO, 2006g).

No *Caderno de Orientações Didáticas*, a proposta de trabalho contemplava um diálogo com o livro didático utilizado pelo professor, e valorizava a seleção dos trabalhos de acordo com o planejamento docente. Propunha, ainda, a organização de uma rotina de leitura, e a criação de um registro dessas atividades para que o professor procurasse equilibrar, ao longo do tempo, atividades que permitissem o desenvolvimento das habilidades de leitura propostas no *Referencial*.

Tomado em comparação com o material do Ciclo I, os materiais voltados ao Ciclo II apresentavam propostas que valorizavam mais a capacidade criativa dos professores ao não estabelecerem um modelo estritamente prescritivo. Esse elemento evidencia uma tensão presente na Rede, que aponta para uma maior confiança na qualificação dos docentes especialistas com relação aos generalistas, que ao se considerar as propostas deste material não teriam a mesma condição de adequarem o Ler e Escrever às suas rotinas.

O quinto e último eixo do programa Ler e Escrever era o *Projeto Compreensão e produção da linguagem escrita por alunos surdos*. Seguindo a mesma lógica do programa, esse projeto visava contemplar as especificidades da aprendizagem da Língua

Portuguesa por alunos surdos, visto ser esta sua segunda língua, sendo a primeira a Língua Brasileira de Sinais (Libras). Assim, com base no material produzido para os alunos das escolas regulares, foram produzidos materiais para professores e alunos das escolas com atendimento a estudantes com surdez, as Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos (Emebs). Os objetivos do projeto, de acordo com a Portaria nº 5.403/07 (SÃO PAULO, 2007e) eram contribuir para que os alunos surdos:

- sejam integrantes de uma comunidade de leitores, compartilhando diferentes práticas culturais de leitura e escrita;
- saibam adequar seu discurso às diferentes situações de comunicação, considerando o contexto e os interlocutores;
- leiam diferentes textos, adequando a modalidade de leitura a diferentes propósitos;
- escrevam diferentes textos, selecionando os gêneros adequados a diferentes situações comunicativas, intenções e interlocutores.

Ainda sobre o programa *Ler e Escrever*, há uma série de apresentações disponíveis no *site* da SME que foram produzidas por ocasião de seu lançamento²⁹. Duas dessas apresentações são bastante significativas sobre o tipo de orientações que pautaram a implementação do *Ler e Escrever* na RME-SP.

A primeira delas elenca um perfil da população brasileira de acordo com o Indicador de Analfabetismo Funcional (Inaf) de 2005, relacionando o fato de apenas 26% da população ter domínio pleno da alfabetização com a necessidade de se pensarem estratégias da escola assegurar um bom desempenho na leitura e escrita, considerando que o aumento dos anos de estudos não assegura o incremento no domínio da Língua, conforme gráfico apresentado. Com base nessas constatações, o texto apresenta uma série de ações que devem ser organizadas pelo professor alfabetizador para assegurar que os alunos do 1º ano acessem a língua de maneira plena.

²⁹ Essas apresentações não apresentam uma data específica de utilização, mas podem ser baixadas do *site* da SME e, por se referirem à implantação do Programa, supõe-se serem de 2005. Disponível em: <<http://www.portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/fundemedio/Anonimo/lerescreverencontros.aspx>> Acesso em 24 fev. 2014

Figura 13 – Nível de alfabetismo funcional por ano de estudo

Fonte: SÃO PAULO (2005c).

A segunda apresentação disponível no *site* que chama atenção se utiliza de dados da Prova Brasil para apresentar a necessidade de determinadas habilidades em leitura e escrita serem trabalhadas pela escola (Ver figuras 17, 18 e 19 do Anexo 3). O *Referencial* para o Ciclo II é apresentado ao final de uma longa explicação sobre os níveis de cada escala e a apresentação dos resultados do município frente ao país, dando amplo destaque para o fato de que o desempenho global do município está abaixo da média estadual e federal.

Desse modo, se as informações coletadas não permitem afirmar que o currículo está sendo pautado pelas avaliações, ao menos indicam que houve, no caso específico do Programa Ler e Escrever, houve uma forte influência dos resultados de avaliações externas, no caso, o Saeb, na elaboração desse programa enquanto política de currículo da Rede cujo objetivo seria sanar a constatada fragilidade no que diz respeito ao domínio da Língua Portuguesa.

5.2.1.2 - Orientações Curriculares

No ano de 2007, foi instituído por meio da Portaria nº 4.507 (SÃO PAULO, 2007a) o “*Programa de Orientações Curriculares: Expectativas de Aprendizagens e Orientações Didáticas*”, compondo, ao lado do Ler e Escrever e posteriormente dos Cadernos de Apoio, a frente curricular do município até o ano de 2013. O programa foi criado levando em consideração, entre outras coisas, a necessidade do estabelecimento de

metas de aprendizagens para os alunos, a instituição do Sistema de Avaliação de Aproveitamento Escolar dos Alunos da Rede Municipal de Ensino de São Paulo e o já existente Programa Ler e Escrever.

Foram publicadas Orientações Curriculares para todas as áreas do conhecimento que passaram a compor o currículo da RME de Ciclo II, além de cadernos específicos para Educação de Jovens e Adultos (EJA), Libras, Língua Portuguesa para pessoa surda e Expectativas para a Educação Étnico-Racial e um caderno para o Ciclo I. Para efeitos de análise, foram utilizados as Orientações Curriculares para Ciclo I (SÃO PAULO, 2007j) e as Orientações Curriculares de Língua Portuguesa para Ciclo II (SÃO PAULO, 2007c). Esses documentos foram elaborados ao longo do ano de 2007 e implementados a partir de 2008 em todas as escolas da RME. O objetivo declarado das Orientações (SÃO PAULO, 2007j, p. 12) é o de

[...] contribuir para a reflexão e discussão sobre o que os estudantes precisam aprender, relativamente a cada área do conhecimento, construindo um projeto curricular que atenda às finalidades da formação para a cidadania, subsidiando as escolas na seleção e organização de conteúdos mais relevantes a serem trabalhados nos nove anos do Ensino Fundamental, que precisam ser garantidos a todos os estudantes.

Em todos os volumes das Orientações Curriculares havia duas partes comuns: a primeira, que apresentava o programa e o articulava com as outras ações da RME; e a segunda, que apresentava seus fundamentos legais, conceitos de aprendizagem e avaliação, os critérios utilizados para seleção das expectativas e quais aspectos a escola deveria considerar para implementar o programa na unidade educacional (UE).

Com relação aos demais programas que já vigoravam na Rede, o documento destacava o Ler e Escrever e a recém implementada Prova São Paulo. Afirmava a necessidade de articulação entre as diferentes ações da SME para que se efetivasse um ensino de qualidade. Tratavam-se, de acordo com o documento (Op. Cit., p. 16), de diferentes estratégias cujo intuito era “oferecer possibilidades de enriquecimento do currículo e subsidiar o desenvolvimento do projeto pedagógico das escolas da Rede Municipal de Ensino”. Com relação à Prova São Paulo, ela era apresentada enquanto instrumento que poderia potencializar a qualidade das ações da SME e das Escolas, por meio das informações que produz (Op. Cit., p. 16):

A Prova São Paulo, por meio da avaliação anual do desempenho dos alunos nos anos do ciclo e nas diferentes áreas de conhecimento no Ensino Fundamental, tem como objetivo principal subsidiar a Secretaria Municipal de Educação nas tomadas de decisões quanto à

política educacional do município. Trata-se de uma ação que fornecerá informações para qualificar as ações da SME. A análise dos resultados obtidos pelos alunos e dos dados sociais e culturais coletados auxiliarão a avaliar as estratégias de implementação dos programas e indicarão novas necessidades.

Os critérios declarados para a seleção das expectativas de aprendizagem eram: relevância social e cultural; relevância para formação intelectual do aluno e potencialidade para a construção de habilidades comuns; potencialidade de estabelecimento de conexões interdisciplinares e contextualizações; acessibilidade e adequação aos interesses da faixa etária.

O documento sugere ainda que, nas UE, fossem consideradas, para a implantação do programa, a abordagem nas dimensões disciplinar e interdisciplinar, a leitura e escrita como responsabilidade de todas as áreas do conhecimento e a perspectiva de uso das tecnologias disponíveis.

Para o Ciclo I, as expectativas de aprendizagem estão organizadas em torno de três grandes campos de conhecimento (SÃO PAULO, 2007j, p. 32):

- Conhecimentos de **Língua Portuguesa** e de **Matemática**, compreendidos como ferramentas essenciais da construção de conhecimentos, com especial atenção ao processo de alfabetização na língua materna e na construção de conceitos e procedimentos numéricos.
- Conhecimentos sobre **Natureza e Sociedade**, considerados importantes para a construção de conceitos de espaço, tempo, fenômenos naturais, fenômenos sociais e para a constituição de um repertório que amplie e aprofunde saberes que constrói cotidianamente em sua vivência.
- Conhecimentos sobre **Arte e Educação Física** considerando diferentes formas de expressão apoiadas em práticas culturais, como a brincadeira, a dança, o jogo, o teatro, a música, as artes visuais.

A proposta de trabalho em Língua Portuguesa no Ciclo I visava tanto a aquisição do sistema de escrita quanto o domínio da linguagem escrita em seus diversos usos sociais. Para tanto, sugeria-se o trabalho com gêneros que possibilitassem o contato com as duas modalidades da linguagem: oral e escrita, presentes em diferentes esferas de circulação do texto. Assim, esse material era mais diretivo no que tange à distribuição dos gêneros ao longo dos anos de escolarização, conforme pode ser observado na figural “14” do Anexo 3.

Nas Orientações Curriculares de Língua Portuguesa para o Ciclo II, partia-se do princípio de que a finalidade desse componente curricular era possibilitar aos educandos o uso adequado da língua, seja na modalidade escrita ou oral, permitindo que ele participe

das práticas sociais de leitura e escrita. De acordo com o documento (SÃO PAULO, 2007c, p. 30),

Para tanto, o ensino de Língua Portuguesa deve estar fundamentado no princípio de que ler, escutar ou produzir textos orais e escritos são atos de linguagem que supõem atitude ativa do estudante na construção do sentido, para a qual concorrem fatores internos e externos ao texto. Sob esse ponto de vista, ensinar Língua Portuguesa requer não só lançar mão de textos e estudar suas propriedades intrínsecas de linguagem, mas conhecer seus contextos de produção, para assim compreender a prática social que os justificam.

Pautando-se em uma concepção de que o trabalho com os gêneros em suas distintas esferas de circulação deveria ocorrer de maneira espiralar, as Orientações de Língua Portuguesa para o Ciclo II apresentavam uma tabela similar a presente no Ciclo I, abordando novos gêneros dentro das esferas de circulação, sendo igualmente mais diretivo em suas orientações de trabalho.

Como forma de assegurar que as orientações cheguem às escolas, a SME-SP promoveu, com frequência, formações acerca de suas expectativas, procurando atender um grande número de professores da rede. Do mesmo modo, as orientações estavam disponíveis para amplo acesso por meio do *site* da SME e eram pré-requisitos para o ingresso dos novos professores, sendo exigidas nos concursos públicos realizados.

5.2.1.3 - Cadernos de Apoio e Aprendizagem

No ano de 2009 a Secretaria Municipal de Educação produziu o último grande pilar do currículo desta gestão, os *Cadernos de Apoio e Aprendizagem*, em parceria com a Fundação Padre Anchieta. Tratava-se de material de caráter didático produzido para alunos e professores, do 1º ao 9º anos, em Língua Portuguesa e Matemática. Eles não eram substitutos dos livros didáticos, mas complementares a estes.

Na apresentação dos Cadernos (SÃO PAULO, 2010d, p. 9), a sua produção era justificada por “contemplar as especificidades da rede pública municipal paulistana do ponto de vista de suas realidades regionais, das condições de acervo de livros, de equipamentos disponíveis, de espaços físicos das escolas e do processo de formação de educadores [...]”.

Dentro de cada uma das esferas de circulação proposta eram trabalhados gêneros textuais que variavam de ano para ano, evidenciando uma organização espiralar que

visava à construção das competências, na medida em que trabalham as metas de desenvolvimento em graus de complexidade crescente (ver Figura “22”, Anexo 3).

Os Cadernos de Apoio, tal qual as matrizes de avaliação, estavam organizados a partir da compreensão de que o domínio da língua permitiria o desenvolvimento de **habilidades** necessárias para a participação nas práticas sociais. A aprendizagem da língua, por sua vez, se organizaria em torno do **texto**, objeto de estudo e, igualmente, foco principal da proposta de avaliação (cf. SÃO PAULO, 2007b; SÃO PAULO, 2010d). Assim, tanto nos Cadernos quanto na Prova São Paulo, as atividades propostas partem de textos – representativos dos gêneros textuais estudados no respectivo ano – para que fossem verificadas as habilidades dos alunos. É interessante observar que esse material didático era composto, basicamente, de exercícios. Assim, sua função era muito mais trabalhar o desenvolvimento das habilidades na resolução dos mesmos do que apresentar os conceitos das esferas de circulação e gêneros.

É possível identificar, na construção dos exercícios, que no Caderno havia um diálogo tanto com as Orientações Curriculares quanto com as Matrizes de Referência da Prova São Paulo. Cada um dos exercícios se refere às expectativas de aprendizagem das Orientações Curriculares. Essas expectativas, contudo, são foram elaboradas com base em habilidades, com certa similitude com as Matrizes de Referência, segundo as quais elas “funcionam como indicadores ou descritores do que o aluno deve demonstrar como desempenho e permitem concluir se houve de fato aprendizagem e em que nível ela ocorreu” (SÃO PAULO, 2007b, p. 12). Ademais, a análise dos exercícios propostos evidencia que havia – em nível crescente de complexidade – um trabalho que buscava estimular o desenvolvimento dos grupos de competências mensuradas na avaliação externa: recuperação de informações nos textos, compreensão e interpretação de textos e reflexão de conteúdos e forma de textos.

No que diz respeito à relação das questões propostas com as expectativas de aprendizagem, o texto de apresentação dos Cadernos (SÃO PAULO, 2010d, p. 11) afirmava que

Nos Cadernos do professor, as atividades estão acompanhadas das respectivas expectativas de aprendizagem para o ano, o gênero e a prática de linguagem contemplada, com a mesma formulação presente no documento de orientações curriculares. Essas são as aprendizagens que se espera que todos os alunos construam (como diz Vygotsky, aprendizagens que possam, no fim de cada etapa de trabalho, fazer parte de seu desenvolvimento). Algumas atividades abrangem expectativas propostas para anos ou ciclo posteriores, o que se justifica por se tratar de um processo de construção em que é

importante que o que se espera ver consolidado em determinado ano seja processualmente trabalhado desde os anos anteriores (para Vygotsky, fariam parte do desenvolvimento potencial dos alunos – criariam zonas de desenvolvimento proximal –, vindo, futuramente, a fazer parte de seu desenvolvimento real).

Há ainda questões que não se referem diretamente às expectativas de aprendizagem, quer para o ano em questão, quer para os seguintes, mas que foram propostas porque, de alguma forma, contribuem com os processos de compreensão ou produção dos textos, objetivo maior de qualquer material didático ou prática pedagógica.

Isso indicaria que, diferentemente da Prova São Paulo, na qual a cada habilidade existe a construção de um item a ela – e só a ela – associado, nos Cadernos tal vinculação não existe.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo que levou à elaboração das políticas de avaliação e de currículo na Rede, durante o período investigado com maior profundidade, evidenciou algumas importantes características no que tange às inter-relações estabelecidas entre essas duas políticas, que têm se apresentado como cruciais no debate educacional atual.

Da pesquisa realizada, um aspecto a ser destacado é que, nesse período, toda a reestruturação vivenciada pela Rede foi decorrente dessas políticas e atingiu de maneira incisiva, sob diferentes formas, todos os anos do ensino fundamental. Pautada em uma determinada concepção de qualidade da educação, apoiada no paradigma de que os resultados de testes padronizados, associados a níveis de proficiência, constituem o núcleo principal da expressão dessa qualidade, a reestruturação refletia fortemente, por sua vez, um movimento histórico que transcendia à Rede, em consonância discussões mais gerais no Brasil e no exterior.

Essas políticas se estruturaram a partir da constatação de que a Rede apresentava resultados considerados insatisfatórios em avaliações externas – Saeb e Pisa – e em estudos encomendados pelo próprio governo. Apontava-se, ainda, que os indicadores fornecidos por essas avaliações revelavam uma contradição entre as condições da educação escolar na Rede – infraestrutura, formação e remuneração docentes, jornada de trabalho, entre outros fatores que a diferenciava de muitas redes públicas – e o “produto” entregue, ou seja, os patamares de aprendizagens. Sob esses pressupostos, desenvolveram-se políticas na SME, que adotaram um paradigma de ação: o desenvolvimento das competências leitora, escritora e de resolução de problemas, em todas as áreas do conhecimento e em todos os anos. Esse poderia ser considerado o primeiro laço ou ponto de contato entre avaliação e currículo no período estudado.

O movimento de elaboração de uma avaliação externa própria também foi revelador de uma perspectiva focada no acompanhamento dos resultados da Rede de forma mais específica, oferecendo resultados por aluno, escola, DRE e Rede, algo que não era oferecido pelo Saeb até seu desdobramento em Aneb e Anresc (Prova Brasil), a partir de 2005, embora as proficiências dos alunos participantes dessas provas nunca tenham sido divulgadas, não ultrapassando a publicização dos resultados médios de cada escola e a distribuição percentual das proficiências nos níveis da escala.

Tendo por base as proposições de Bonamino e Sousa (2012), é interessante a interface que esse movimento estabelece com o contexto nacional mais amplo, de modo

que se pode vislumbrar a passagem de uma avaliação de Primeira Geração (o Saeb) para uma de Segunda Geração (Prova São Paulo), com a geração de *accountability*, na medida em que os resultados tinham como objetivo direcionar políticas e ações pontuais em cada uma das escolas.

Embora as avaliações externas já estivessem presentes no cenário nacional desde o início dos anos 1990, foi apenas na segunda metade da década de 2000 que elas passam a compor as políticas da RME-SP. Nem mesmo quando a perspectiva gerencial de Qualidade Total esteve presente na gestão do município havia uma preocupação com esse tipo de instrumento para acompanhar os resultados. De fato, a primeira menção que se faz às avaliações externas nos documentos analisados ocorre apenas na gestão Marta Suplicy, de maneira quase sutil, apenas para afirmar que elas não serviam aos objetivos educacionais naquele momento. Assim, sem dúvida constitui-se num marco todo o movimento de reorganização curricular vivenciado pela Rede a partir de 2005.

A reestruturação estudada nesta Dissertação contou com duas frentes de ação: de um lado, a criação de um Sistema de Avaliação, que teve na Prova São Paulo seu principal expoente; de outro, a elaboração de inúmeros materiais curriculares dirigidos, fortemente, para uso em sala de aula, o que lhes revestia de potencial impacto nas práticas pedagógicas. Na base de ambas as frentes estava o foco no desenvolvimento das competências leitora e escritora.

No que concerne à Prova São Paulo, o processo de elaboração das Matrizes de Avaliação constituiu-se, como descrito, um movimento interessante no que tange ao diálogo com o currículo, mediante processos de consulta aos professores e a materiais empíricos. Dada a inexistência de Orientações Curriculares bem definidas, até aquele momento, foi necessário desencadear um levantamento daquilo que era ensinado na Rede, o que permitiria elaborar matrizes com conteúdos, cujos itens de prova neles apoiados, pudessem produzir resultados que dissessem respeito ao trabalho em sala de aula. Isso direcionou a criação de uma *Base Curricular* própria para a prova.

Esta, por sua vez, foi construída a partir de três iniciativas. A primeira, ancorada na delimitação de habilidades, nas competências de leitura e resolução de problemas, tendo como uma referência de relevo a matriz do Saeb, com o envolvimento de dois grupos de professores, um de língua portuguesa e outro de matemática. A segunda, para reforçar a base empírica dessa delimitação, constituiu-se no levantamento amostral dos conteúdos dessas disciplinas dos cadernos de alunos, de vários anos escolares. A terceira, a partir de um documento que sintetizava as anteriores, deu-se por uma consulta a todas

as Emef, na qual professores e gestores indicavam quais habilidades deveriam compor a matriz da Prova São Paulo, resultando num documento final, posteriormente distribuído, na forma de um livro, para toda a Rede. Assim, se por um lado é possível verificar que uma avaliação servia de fonte para a referida base, de outro, o currículo em ação também o foi.

A despeito da inexistência de documentos públicos que pudessem ser analisados quanto ao que de fato foi levantado dos cadernos analisados – mas assumindo que esta tenha sido uma consulta efetiva e incorporada às matrizes – faz-se necessária uma consideração sobre a relação currículo e avaliação. Afirmar que não havia uma prescrição curricular oficial na Rede não é o mesmo que afirmar a inexistência de um currículo. Os conteúdos e procedimentos levantados a partir da investigação daquilo que os professores trabalhavam em sala de aula revelavam a existência de um direcionamento do trabalho que, provavelmente, era orientado pelos conteúdos dos livros didáticos e/ou pelos PCN (que, de qualquer maneira, orientavam a elaboração dos livros), além da própria formação inicial nas licenciaturas.

Nesse sentido, é possível afirmar que as Matrizes de Referência foram construídas também com base em um currículo que, por sua vez, havia sido recontextualizado em diferentes medidas, desde a elaboração das matrizes do Saeb até aquilo que foi trabalhado em sala de aula com os professores.

Com relação ao processo de consulta à Rede como um todo sobre quais deveriam ser os descritores finais da Prova São Paulo, é preciso questionar quanto à sua extensão democrática. O percurso traçado pela prova oferece elementos para considerar que foi mais um movimento de validação daquilo que já havia sido selecionado para compor a matriz do que uma consulta efetiva. A necessidade de compatibilização com a matriz do Saeb, sendo esse um dos critérios de permanência ainda que a rede não concordasse, fortalece essa hipótese.

É importante destacar ainda que a existência de relatórios pedagógicos sobre o desempenho dos alunos deixava em aberto a possibilidade de haver um direcionamento para os aspectos considerados frágeis do processo de aprendizagem. Ressalte-se que essa afirmação não indica um reducionismo do currículo, nem mesmo um treinamento para os testes, pois supondo-se uma utilização adequada desses resultados, eles poderiam atuar como uma avaliação formativa, na qual os professores buscariam informações para subsidiarem os avanços dos alunos, considerando que em muitas Emef os alunos permanecem para cursar todo o ensino fundamental.

Em paralelo ao movimento de construção do sistema de avaliação foram elaborados os materiais curriculares da rede. O primeiro desses programas, o Ler e Escrever, vislumbrava a superação do quadro de fracasso na apropriação da língua, criando uma série de mecanismos que impulsionavam o foco das aulas no desenvolvimento das competências leitora e escritora. Conforme apresentado no capítulo V, para além dos cadernos que compunham o programa, houve uma vinculação direta entre sua execução e a formação continuada, com acompanhamento dos resultados.

No caso do ciclo de alfabetização, a existência de sondagens que comprovariam os avanços na aquisição da língua, poderiam ser consideradas avaliações com algum grau de externalidade, na medida em que eram controladas pela supervisão escolar. É importante lembrar que, a depender dos resultados totais dos alunos, os professores poderiam ou não receber pontuação para fins de evolução funcional, o que demarca nesse caso específico uma relação bastante forte entre o desenvolvimento de um currículo por meio da aplicação dos materiais do Ler e Escrever, as avaliações (sondagens) e a *accountability*, expressa nesse caso no ganho ou não de pontuação.

Além de ter sua origem nas avaliações externas, o Programa Ler e Escrever também propunha um diálogo com as mesmas. No Referencial para o Desenvolvimento da Competência Leitora e Escritora no Ciclo II (SÃO PAULO, 2006b), propunha-se o uso das avaliações externas como um dos instrumentos diagnósticos do avanço dos alunos. Assim, se por um lado não se tratava de um documento altamente prescritivo, por outro, não ignorava que havia necessidade de acompanhamento a partir daquilo que as avaliações externas indicavam.

Após a implantação do Ler e Escrever e do Sistema de Avaliação, foram elaboradas as Orientações Curriculares para todos os anos e para todas as áreas do conhecimento. Essas orientações apresentavam as expectativas de aprendizagem detalhadas para cada um dos anos. Sendo um documento que, de alguma forma, buscava sintetizar o que já existia na rede, valorizava a articulação das diferentes ações da SME até o momento, particularmente o Ler e Escrever e a Prova São Paulo.

As Orientações Curriculares podiam ser consideradas o coração do currículo da Rede. Se, por lado, não é possível negar o diálogo que elas estabeleciam com as avaliações externas, a análise das expectativas de aprendizagem não permite afirmar que elas foram restringidas às matrizes de avaliação, pois são muito mais amplas e abrangentes. Contudo, há que se destacar que a estrutura apresentada para as expectativas seque a mesma utilizada para os descritores das provas, ou seja, há sempre um grupo de

habilidades, de uma determinada competência, associado a um determinado objeto do conhecimento.

Esse enfoque nas competências, mais do que uma pretensa influência das avaliações externas, aparenta ser uma mudança de perspectiva curricular, com a ressalva de que a disseminação da noção de competência é anterior à profusão das avaliações externas, pois aquela se fazia presente nos debates sobre as taxonomias. Aparentemente, existia um diálogo entre as concepções difundidas sobre um currículo para a formação do sujeito competente, o que dialoga com as avaliações, mas também as extrapolam.

Não se pode negar, contudo, que a criação de uma cultura de avaliação, com base em avaliações externas, estava posta enquanto perspectiva curricular neste período. O movimento de criação da Prova da Cidade é bastante revelador nesse sentido. Os próprios documentos que a originaram destacam que ela pretendia promover nos alunos uma “nova postura” diante das avaliações, ou seja, de alguma maneira havia o intuito de acostumá-los com o formato dos testes padronizados.

Além disso, ao delinear enquanto seu primeiro objetivo “subsidiar tecnicamente a prática de realização de provas padronizadas”, propunha que os professores se apropriassem da lógica das avaliações externas, favorecendo a referida criação de uma nova cultura de avaliação. Também ao disponibilizar um modelo de prova que era aplicada e corrigida no interior das próprias escolas, procurava criar uma aceitação melhor a esse tipo de instrumento, especialmente diante da insatisfação dos professores quanto à impossibilidade de terem acesso à Prova São Paulo.

No mesmo sentido da criação da Prova da Cidade, tem-se a elaboração dos Cadernos de Apoio. Esse material didático, que fora proposto para utilização em sala de aula, visava direcionar ainda mais o desenvolvimento das competências leitoras e escritoras. Tendo sido elaborados especificamente para sanar as dificuldades constatadas a partir dos resultados da PSP, esse material se organizava de modo a oferecer alternativas de atividades para que os professores pudessem trabalhar, com seus alunos, competências e habilidades importantes tanto em Língua Portuguesa quanto em Matemática. Por outro lado, esse material também possuía forte ligação com as Orientações Curriculares, na medida em que seus exercícios são, na maior parte dos casos, referenciados às expectativas do ano em questão.

O formato dos Cadernos era baseado em atividades muito próximas à estrutura das avaliações externas, aliado ao fato de que neles se propunha a trabalhar diretamente com as expectativas de aprendizagem; isso seria revelador de uma intencionalidade de

direcionar o currículo para a apropriação da escrita, da leitura e da resolução de problemas, identificados desde o princípio como as principais fragilidades na Rede quanto ao oferecimento de uma educação de qualidade.

Por todos os aspectos levantados, o estudo revela que não é possível negar a existência de influências das avaliações externas no currículo oficial da Rede. Essas influências, contudo, não ocorreram de uma forma única e unidirecional, promovendo uma restrição curricular ou um direcionamento do currículo em função das matrizes de avaliação. O que foi possível constatar, primordialmente, é que as avaliações externas foram extremamente valorizadas no sentido das informações que elas ofereceram para a Rede, pois foi a partir delas que se chegou à conclusão de que o foco do trabalho em sala de aula deveria ser o desenvolvimento das competências leitora e escritora. Por outro lado, também, é possível observar que o currículo incidiu sobre a avaliação, na medida em que a construção das matrizes foi realizada a partir de consulta ao que já havia dentro da Rede.

Outro traço importante a ser destacado é o fato de que há, na constituição do currículo, outros elementos para além das avaliações externas, que precisam ser considerados. Conforme apontado, foram encontradas atividades cuja proposta envolvia a utilização de determinadas revistas, implicando um semestre inteiro de atividades e sugerindo que interesses contratuais da SME com a editora poderiam também pautar esses currículos, além das fontes teórico-metodológicas dos mesmos, que carecem de investigação.

Igualmente, é preciso reforçar que a pesquisa não procurou investigar a maneira como este currículo estava chegando nas salas de aula. A hipótese de que, eventualmente, os professores possam treinar seus alunos para os testes, supondo que estes tomem como base a matriz de referência, não pode ser afirmada nem descartada no escopo deste trabalho, visto essas conclusões não serem possíveis a partir do material analisado.

Importa destacar, frente a esta proposição que, em não havendo um currículo prévio, não se pode falar propriamente de restrição curricular, pois não haveria o que restringir. Sem correr o risco de incidir em julgamentos de valor vazios, uma hipótese é a de que a criação de um currículo poderia, inclusive, ampliar o acesso dos alunos aos conhecimentos, haja vista a situação anterior depender exclusivamente dos julgamentos individuais dos professores, que organizavam seus currículos em seus planos de ensino.

Destarte, sem negar outras possibilidades interpretativas, a pesquisa realizada permite afirmar que currículo e avaliação externa, com suas peculiaridades evidenciadas

no âmbito da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, estabeleceram um diálogo, uma relação de imbricação, de interface, com interações mútuas e contínuas entre eles, considerando, sobretudo, que tanto o currículo quanto a avaliação, ademais, refletiam questões presentes em contextos mais gerais, dentro e fora do Brasil, no campo das políticas educacionais.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- AFONSO, Almerindo J. **Políticas educativas e avaliação educacional**: para uma análise sociológica da reforma educativa em Portugal (1985-1995). Braga, Portugal: Universidade do Minho, 1998.
- AFONSO, Almerindo J. Reforma do Estado e políticas educacionais: entre a crise do Estado-Nação e a emergência da regulação supranacional. **Educação & Sociedade**. Campinas, ano XXII, n. 75, p. 15-32, ago. 2001.
- AFONSO, Almerindo J. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação. São Paulo: Cortez, 2005.
- AFONSO, Almerindo J. Para uma conceitualização alternativa de *accountability* em educação. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 33, n. 119, p. 471-484, abr./jun. 2012.
- AGUIAR, Denise Regina da C. A proposta de política pública educacional no município de São Paulo: a (des) construção de uma escola pública popular, democrática e com qualidade. **25º Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação**. Apresentação de Comunicação Oral. 2011. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0132.pdf>>. Acesso em: 18 abr. 2013.
- ALAVARSE, Ocimar Munhoz. **Ciclos**: a escola em (como) questão. Dissertação. Mestrado em Educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.
- ALAVARSE, Ocimar Munhoz. Organização do ensino fundamental em ciclos e avaliação. **São Paulo em Perspectiva** (Impresso), v. 23, p. 73-89, 2009.
- ALAVARSE, Ocimar Munhoz. Mudou a realidade ou a interpretação? **Folha de S. Paulo**, São Paulo, p. C4, 27 fev. 2010.
- ALAVARSE, Ocimar Munhoz. **Prova São Paulo**: características e desafios. Material de Apoio Apresentado ao Conselho Municipal de Educação de São Paulo. (mimeo), 2013
- ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Uma história da contribuição dos estudos do cotidiano escolar ao campo do currículo. In LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Currículo**: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2010, (Série Cultura, memória e currículo, v. 2).
- ALVES, Thiago; PASSADOR, Cláudia S. **Educação pública no Brasil**: condições de oferta, nível socioeconômico dos alunos e avaliação. São Paulo: Annablume; Brasília: Capes/Inep, 2011.
- ANDRADE, Dalton Francisco de; KARINO, Camila Akemi. **Nota técnica** [:Teoria da Resposta ao Item]. Brasília: MEC: Inep: Daeb, 2011.
- ARÓSTEGUI, Julio. **La investigación histórica**: teoría y método. Barcelona: Crítica, 2001.
- AZANHA, José Mário Pires. **Uma ideia de pesquisa educacional**. 2ª Ed. São Paulo: Edusp, 2011.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. Tendências recentes do ensino fundamental no Brasil. In: BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. (Coord.) **Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras**. Campinas, SP: Autores Associados, 1998. p. 05-42.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. Tendências recentes do currículo na escola básica. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, dez. 2006. (Difusão de Idéias).

BAUER, Adriana. Usos dos resultados das avaliações de sistemas educacionais. In **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 91, n. 228, p. 315-344. maio/ago. 2010.

BAUER, Adriana; TAVARES, Marinalva R. Introdução. In: BAUER, Adriana; GATTI, Bernardete A.; TAVARES, Marinalva R. (Orgs.). **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: origens e pressupostos**. Florianópolis: Insular, 2013; p. 13-18.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George; ALLUM, Nicholas C. Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento. In: BAUER, M.; GASKELL, G. (Ed.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BAUER, Martin W.; AARTS, Bas. A construção do corpus: um princípio para a coleta de dados qualitativos. In: BAUER, M.; GASKELL, G. (Ed.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BAUER, Martin W. Análise de conteúdo clássica: uma revisão. In: BAUER, M.; GASKELL, G. (Ed.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BECKER, Fernanda da Rosa. Avaliação educacional em larga escala: a experiência brasileira. **Revista Ibero-americana de Educação**. N. 53, v.1, p. 01-11, jun. 2010.

BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Luís Fernando Gonçalves Pereira. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996. (Ciências Sociais da Educação). [Original 1990]

BLOCH, Marc. **Apologia da História ou O ofício de historiador**. trad. André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002

BONAMINO, Alicia C. de; BESSA, Nícia; FRANCO, Creso (Org.). **Avaliação da educação básica: pesquisa e gestão**. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2004.

BONAMINO, Alícia; SOUSA, Sandra Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012.

BONAMINO, Alícia M. C. de. Avaliação educacional no Brasil 25 anos depois: onde estamos? In: BAUER, Adriana; GATTI, Bernardete A. (Org.). **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores** v. 2. Florianópolis: Insular, 2013; p. 43-60.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado, 1988.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**. Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. 1990.

BRASIL. Inep. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica**. objetivos, diretrizes, produtos e resultados. Brasília: Inep/Coordenação de Avaliação Educacional, 1994.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

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

BRASIL. **Lei de Diretrizes Curriculares Nacionais**. Conselho Federal de Educação, 29 de janeiro de 1998, Brasília/DF: MEC, 1998.

CALADO, Sílvia dos Santos; FERREIRA, Sílvia Cristina dos Reis. Análise de documentos: métodos de recolha e análise de dados. Metodologia de Investigação I – 2004/2005 DEFCUL. Disponível em: <<http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi1/analisedocumentos.pdf>>. Acesso em: 16 nov. 2013.

CAPPELLETTI, Isabel F. Avaliação de currículo: uma concepção gerada no movimento da ação. In: CAPPELLETTI, Isabel F. (Org.). **Avaliação e currículo: políticas e projetos**. São Paulo: Ed. Articulação Universidade/Escola, 2010.

CASASSUS, Juan. Política y metáforas: un análisis de la evaluación estandarizada en el contexto de la política educativa. In: BAUER, Adriana; GATTI, Bernardete A.; TAVARES, Marinalva R. (Org.). **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: origens e pressupostos**. Florianópolis: Insular, 2013, p. 21-46.

CASTILLO ARREDONDO, Santiago; CABRERIZO DIAGO, Jesús. **Avaliação educacional e promoção escolar**. trad. Sandra Martha Dolinsky. Curitiba: Ibepex; São Paulo: Ed. Unesp, 2009

CASTRO, Lavínia Barros de. Esperança, frustração e aprendizado: a história da Nova República (1985-1989). In: GIAMBIAGI, Fábio et al. **Economia brasileira contemporânea**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2005.

CASTRO, Maria Helena G. de, O desafio da qualidade. In: ITUASSU, A.; ALMEIDA, R. de (Org.). **O Brasil tem jeito?** v. 2: educação, saúde, justiça e segurança. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007. p. 35-72.

CHASIN, José. Marx: a determinação ontonegativa da politicidade. **Ensaio AdHominem**, São Paulo, n. 1, t. III, p. 129-161, 2000.

CHASIN, José. **Marx: estatuto ontológico e resolução metodológica**. São Paulo: Boitempo, 2009.

CHIZZOTTI, Antonio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 16, n. 2, p. 221-236, 2003.

CONFERÊNCIA Mundial de Educação para Todos. **Declaração Mundial de Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Brasília: Unicef, 1990. [Conferência de Jomtien, março 1990]

CORREIA, José Alberto. Paradigmas e Cognições no campo da administração educacional: das políticas de avaliação à avaliação como política. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 15, n. 45, p. 456 - 466, set./dez. 2010.

DIAS SOBRINHO, José. Campo e caminhos da avaliação: a avaliação da educação superior no Brasil. In FREITAS, Luiz Carlos. **Avaliação: construindo o campo e a crítica**. Florianópolis: Insular, 2002, p. 13 - 62

DOURADO, Luiz Fernandes (Coord.); OLIVEIRA, João Ferreira de; SANTOS, Catarina de Almeida. **A qualidade da educação: conceitos e definições**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), 2007. 65 p. (Série Documental. Textos para Discussão, 24).

DRAIBE, Sônia Miriam. O sistema brasileiro de proteção social: o legado desenvolvimentalista e a agenda recente de reformas. **Cadernos de Pesquisa** 32. Campinas: NEPP/UNICAMP, 1998, p. 01-29.

DUSSEL, Inés. O currículo híbrido: domesticação ou pluralização das diferenças? In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elisabeth (Org.). **Currículo: debates contemporâneos**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010. (Série Cultura, Memória e Currículo, v. 2). p. 55-77.

ENGUITA, Mariano Fernández. As forças em ação: sociedade, economia e currículo. In GIMENO SACRISTÁN, J. (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013, p. 54 - 70

FERNANDES, Reynaldo. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), 2007. (Série Documental. Textos para Discussão, 26).

FIGEIREDO, Marcus F.; FIGUEIREDO, Argelina M. C. Avaliação política e avaliação de políticas: um quadro de referência teórica. **Análise & Conjuntura**, Belo Horizonte, v. 1, n. 3, p. 107-127, set./dez. 1986.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. trad. Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FRANCO, Creso. Quais as contribuições da avaliação para as políticas educacionais. In: BONAMINO, Alicia C. de; BESSA, Nícia; FRANCO, Creso (Org.). **Avaliação da educação básica: pesquisa e gestão**. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2004. (Teologia e Ciências Humanas, v. 21). p. 45-63

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. **A avaliação da educação básica no Brasil: dimensão normativa, pedagógica e educativa**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. (Educação Contemporânea).

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. Avaliação da educação básica no Brasil: características e pressupostos. In. BAUER, Adriana; GATTI, Bernardete A.; TAVARES, Marinalva R. (Orgs). **Vinte e Cinco Anos de Avaliação de Sistemas Educacionais no Brasil – origens e pressupostos**. Florianópolis: Insular, 2013, p. 70 – 96.

FREITAS, José Cleber; SAUL, Ana Maria; SILVA, Antônio Fernando Gouvêa da. Educação na cidade de São Paulo (1989 a 2000). 2ª edição. São Paulo, Pólis / PUC-SP, 2002. 40p. (Observatório dos Direitos do Cidadão: acompanhamento e análise das políticas públicas da cidade de São Paulo, 2)

- FREITAS, Luiz Carlos de. **Avaliação de sistemas públicos de ensino**: construindo metodologias alternativas. Mimeo. 2002.
- FREITAS, Luiz Carlos de. Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnicismo? In: **III Seminário de Educação Brasileira**, Cedes-Unicamp, Campinas, 2011.
- FREITA, Luiz Carlos de. Políticas de responsabilização: entre a falta de evidência e a ética. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 43, n. 148, p. 348-365, jan./abr. 2013
- FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS; FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL. **Relatório final**: uso da avaliação externa por equipes gestoras e profissionais docentes: um estudo em quatro redes de ensino público. São Paulo: FCC: FIS, 2012.
- GADOTTI, Moacir; JACOBI, Pedro R. Participação e descentralização: a experiência educacional do Município de São Paulo (1989-1992). **ANUÁRIO de educação**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994. p. 237-260.
- GALIAN, Claudia Valentina Assumpção. **A recontextualização do conhecimento científico**. Os desafios da constituição do conhecimento escolar. Tese. Doutorado em Educação. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2009.
- GALIAN, Claudia Valentina Assumpção. Os PCN e a elaboração de propostas curriculares no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 44, n. 143, p. 648-669, set. 2014.
- GATTI, Bernadete. A. Avaliação e qualidade da educação. **Cadernos Anpae**, v. 01, 2007.
- GATTI, Bernardete A. Possibilidades e fundamentos de avaliações em Larga Escala: primórdios e perspectivas contemporâneas. In: BAUER, Adriana; GATTI, Bernardete A.; TAVARES, Marinalva R. (Org.). **Vinte e Cinco Anos de Avaliação de Sistemas Educacionais no Brasil**: origens e pressupostos. Florianópolis: Insular, 2013; p. 47-69.
- GATTI, Bernadete A. Avaliação: contexto, história e perspectivas. **Olh@res**, Guarulhos, v. 2, n. 1, maio 2014, p. 08 – 26.
- GATTI, Bernadete; ANDRÉ, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (Orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**: teoria e prática. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- GILL, Rosalind. Análise de discurso. In: BAUER, M.; GASKELL, G. (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002.
- GIMENO SACRISTÁN, José. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática? In: GIMENO SACRISTÁN, J., PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 119-148.
- GIMENO SACRISTÁN, José. **Currículo**: uma reflexão sobre a prática. trad. Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- GIMENO SACRISTÁN, José. Dez teses sobre a aparente utilidade das competências em educação. In GIMENO SACRISTÁN, José *et. al.* **Educar por competências**: o que há de novo? trad. Carlos Henrique Lucas Lima. Porto Alegre: Artmed, 2011, p. 13-63.
- GIMENO SACRISTÁN, José. O que significa currículo? In: GIMENO SACRISTÁN, J. (Org.) **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 17-35.

GONZAGA, Amarildo M. A pesquisa em educação: um desenho metodológico centrado na abordagem qualitativa. In: PIMENTA, Selma G. (Org.). **Pesquisa em educação: alternativas investigativas com objetivos complexos**. São Paulo: Loyola, 2006. p. 65-92.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. trad. Hamilton Francischetti. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013 (Ciências Sociais da Educação).

GUBA, Egon G.; LINCOLN, Yvonna S. **Avaliação de quarta geração**. trad. Beth Honorato. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2011.

HAYDT, Regina C. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. São Paulo: Ática, 1997.

HIRSCH, Joachim. ¿Qué significa Estado?: reflexiones acerca de la teoría del Estado Capitalista. **Rev. Sociol. Polít.**, Curitiba, p. 165-175, jun. 2005.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, ano XXI, nº 55, novembro 2011

IANNONE, Leila R. Avaliação institucional: cenários, fundamentação e práticas. In: CAPPELLETTI, Isabel F. (Org.). **Avaliação e currículo: políticas e projetos**. São Paulo: Ed. Articulação Universidade/Escola, 2010.

JACOMINI, Márcia Aparecida. **Uma década de organização do ensino em ciclos na cidade de São Paulo: um olhar dos educadores**. Dissertação (Mestrado – Programa de Pós Graduação em Educação. Área de Concentração: Estado, Sociedade e Educação) Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo: s.n., 2002.

KLEIN, Ruben. Aspectos metodológicos e técnicos: delineamentos assumidos nas avaliações, limites e perspectivas de aprimoramento. In: BAUER, Adriana; GATTI, Bernardete A.; TAVARES, Marinalva R. (Orgs.). **Vinte e Cinco Anos de Avaliação de Sistemas Educacionais no Brasil** – origens e pressupostos. Florianópolis: Insular, 2013, p. 97 – 116.

KRAWCZYC, Nora Rut.; VIEIRA, Vera Lúcia. Homogeneidade e Heterogeneidade nos sistemas educacionais: Argentina, Brasil, Chile e México. In. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 129, p. 673 – 704, set./dez. 2006.

KRÜGER, Heinz-Hermann. A relevância dos método de pesquisa qualitativa em Educação na Alemanha. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (Org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 39-51.

LAGROU, Pieter. Sobre a atualidade da História do Tempo Presente. Tradução de Norma Domingos. In: PÔRTO JR., Gilson (Org.). **História do Tempo Presente**. Bauru, SP: Edusc, 2007. p. 31-45.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Adaptação de Lana Mara Siman. Tradução de Heloísa Monteiro e Francisco Setineri. Porto Alegre: Artes Médicas; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LEE, Valerie. Medidas educacionais: avaliando a eficácia das escolas em termos de excelência e de equidade. In: BONAMINO, Alicia C. de; BESSA, Nícia; FRANCO, Creso (Org.). **Avaliação da educação básica: pesquisa e gestão**. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2004. (Teologia e Ciências Humanas, v. 21). p. 13-43.

- LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: A pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1989
- LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003
- LIAKAPOULOS, M. Análise argumentativa. In: BAUER, M.; GASKELL, G. (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 218-243.
- LLAVADOR, Francisco Beltrán. Política, poder e controle do currículo. In GIMENO SACRISTÁN, J. (Org.) **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 38-53.
- LOPES, Alice C. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 26, p. 109-118, maio/ago. 2004.
- LOPES, Alice C.; MACEDO, Elizabeth. O pensamento curricular no Brasil. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Org.) **Currículo: debates contemporâneos**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010. (Série Cultura, Memória e Currículo, v. 2). p. 13-54.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. Métodos de coleta de dados: observação, entrevista e análise documental. In: _____. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. p. 25-44.
- LUKÁCS, György. **Prolegômenos para uma ontologia do ser social: questões de princípios para uma ontologia hoje tornada possível**. Tradução de Lya Luft e Rodnei Nascimento. São Paulo: Boitempo, 2010.
- LUKAS MUJICA, José Francisco; SANTIAGO ETXEBERRÍA, Karlos. Concepto, componentes y fases de la evaluación. In: _____. **Evaluación educativa**. 2. ed. Madrid: Alianza, 2009. p. 87-126.
- LUNA, Sérgio Vasconcelos. **Planejamento de pesquisa: uma introdução**. São Paulo: Educ, 2002.
- MACHADO, Eusébio André. **Avaliar é ser sujeito ou sujeitar-se?: elementos para uma genealogia da avaliação**. Mangualde/Ramada, Portugal: Edições Pedagogo, 2013.
- MADAUS, George F. The influence of testing on the curriculum. In: TANNER, Laurel N. (Ed.). **Critical issues in curriculum: Eighty-seventh Yearbook of the National Society for the Study of Education. Part I**. Chicago, IL: University of Chicago Press, 1988. p. 83-121.
- MATHEUS, Danielle S.; LOPES, Alice C. Política de currículo: sentidos de democracia. In: LOPES, Alice C.; DIAS, Rosanne E.; ABREU, Rozana G. de (Org.). **Discursos nas políticas de currículo**. Rio de Janeiro: Quartet, 2011. p. 147-164.
- MAZZA, Débora. Por uma sociologia da leitura. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 123, p. 621-624, abr./jun. 2013.
- MELLO, Guiomar N. de. Educação Escolar e Classes Populares. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 1, p. 32-34, jul. 1985.
- MENEZES, Marília Gabriela de; SANTIAGO, Maria Eliete. Contribuição do pensamento de Paulo Freire para o paradigma curricular crítico-emancipatório. **Pro-Posições**, Campinas, v. 25, n. 3, p. 45-72, set./dez. 2014.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. **Currículos e Programas no Brasil**. Campinas, SP: Papirus, 1990.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre o currículo**: currículo, conhecimento e cultura. Brasília: MEC/SEB, 2008.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; MACEDO, Elizabeth Fernandes. Faz sentido ainda o conceito de transferência educacional? In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa (org.) **Currículo**: políticas e prática. Campinas, SP: Papirus, 1999, p. 11 – 28 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

MULLER, Helena Isabel. História do Tempo Presente: algumas reflexões. In: PÔRTO JR., Gilson (Org.). **História do tempo presente**. Bauru, SP: Edusc, 2007. p. 17-29.

NETTO, J. Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011. 64 p.

NEVO, David. The conceptualization of educational evaluation: an analytical review of literature. **Review of Educational Research**. V. 53, n. 1, p. 117-128, spring 1983.

NEVO, David. Evaluation in education. In: SHAW, Ian F.; GREENE, Jennifer C.; MARK, Melvin, M. **Handbook of evaluation**: policies, programs and practices. London: Sage, 2005. p. 441-460.

OLIVEIRA, Emilio Celso de. **Currículo recomendado, ensinado e aprendido**: o currículo de Matemática da Rede Municipal de ensino de São Paulo. São Paulo: Arte & Ciência, 2002.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Avaliações externas podem auxiliar o trabalho pedagógico da escola? In: EDUCAÇÃO: fazer e aprender na cidade de São Paulo. São Paulo: Fundação Padre Anchieta, 2008. p. 230-237.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de.; ARAÚJO, Gilda Cardoso de. Qualidade do Ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 28, p. 05 – 23, jan./abr. 2005.

PEDRA, José Alberto. Currículo e Conhecimento: níveis de seleção do conteúdo. **Em Aberto**, Brasília, ano 12, n. 58, p. 30 – 37, abr./jun. 1993.

PELETTI, Amilton B. O currículo do município de Cascavel e da Região Oeste do Paraná e as políticas de educação da década de 1990. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2012.

PERASSI, Zulma. Sistemas de evaluación educativa en América Latina: construyendo un estado del arte. In: _____. **La evaluación en educación**: un campo de controversias. San Luis: Laboratorio de Alternativas Educativas (LAE), 2008. p. 10-46.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. Gestão do setor público: estratégia e estrutura para um novo Estado. In PEREIRA, Luiz Carlos Bresser; SPINK, Peter (Org.). **Reforma do Estado e administração pública gerencial**. 7ª ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006, p. 21-38.

PERRENOUD, Philippe. Sucesso na escola: só o currículo, nada mais que o currículo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 119, p. 9-27, jul. 2003.

PESTANA, Maria Inês G. S. A experiência em avaliação de sistemas educacionais. Em que avançamos? In: BAUER, Adriana; GATTI, Bernardete A.; TAVARES, Marinalva R. (Org.). **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil** – origens e pressupostos. Florianópolis: Insular, 2013. p. 117-133.

- PIMENTA, Cláudia O. **Avaliações externas e o trabalho de coordenadores pedagógicos**: estudo em uma rede municipal paulista. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.
- POPHAM, William James. **Manual de avaliação**. Regras práticas para o avaliador educacional. Petrópolis, RJ: Vozes, 1977
- POULANZTZAS, Nicos. **O Estado, o poder, o socialismo**. Tradução de Rita Lima Rio de Janeiro: Graal, 2000. . (Biblioteca de Ciências Sociais, v. 19).
- PRIETO, R. G. **Política educacional do município de São Paulo: estudo sobre o atendimento de alunos com necessidades educativas especiais, no período de 1986 a 1996**. 2000. 260f. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.
- RAIMUNDO, Elaine Alves. **Avaliação externa e educação especial na rede municipal de ensino de São Paulo**. Dissertação (Mestrado – Programa de Pós Graduação em Educação. Área de Concentração: Estado, Sociedade e Educação) Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo: s.n., 2013.
- RAVELA, Pedro et al. **Las evaluaciones educativas que América Latina necesita**. Santiago: Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (Preal), mar. 2008. (Documentos, n. 40).
- RIBEIRO, Sérgio da Costa. A pedagogia da Repetência. **Estudos Avançados**, n. 12, v.5, p. 7-21, 1991.
- RIBEIRO, Victoria Maria Brant. A construção do conhecimento, o currículo e a escola básica. In **Em Aberto**, Brasília, ano 12, n. 58, abr. – jun. 1993, p. 66 - 73
- RUSSEL, Michael K.; AIRASIAN, Peter W. **Avaliação em sala de aula**: conceitos e aplicações. trad. Marcelo de Abreu Almeida. Porto Alegre, AMGH, 2014
- SANTOS, Luciola L. de C. P. Políticas públicas para o ensino fundamental: parâmetros curriculares Nacionais e Sistema Nacional de Avaliação (SAEB). **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 346-367, set. 2002.
- SANTOS, Lucíola P.; PARAÍSO, Marlucy A. Dicionário crítico da educação: currículo. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 2, n.7, p. 25-42, jan./fev., 1996.
- SANTOS, Lucíola L. C. Paixão. As duas faces da Avaliação. In. FAVACHO, André M. P.; PACHECO, José Augusto; SALES, Shirlei R. (orgs.) **Currículo**: conhecimento e avaliação. Curitiba: Editora CRV, 2013, p. 108 - 122
- SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**. do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2002.
- SANTOS, Regina Lúcia L. dos S. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica**: situando olhares e construindo perspectivas. Tese de Doutorado. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2007.
- SÃO PAULO (município). Secretaria Municipal de Educação. **Aos que fazem a educação conosco em São Paulo**. São Paulo: SME, 1989.
- SÃO PAULO (município). Secretaria Municipal de Educação. **Construindo a educação pública popular**: caderno 22 meses. São Paulo: SME, 1990a.
- SÃO PAULO (município). Secretaria Municipal de Educação. **Aos que fazem educação conosco**: definição de prioridades. São Paulo: SME, 1990b

SÃO PAULO (município). Secretaria Municipal de Educação. **Cadernos de Formação nº 01 – Grupos de Formação:** uma (re) visão da educação do educador. São Paulo: SME, 1990c

SÃO PAULO (município). Secretaria Municipal de Educação. **Construindo a educação pública popular:** diretrizes e prioridades para 1991. São Paulo: SME, 1991.

SÃO PAULO (município). **Visões de Área – Português.** São Paulo: SME, 1992a

SÃO PAULO (município). Secretaria Municipal de Educação. **Regimento Comum das Escolas Municipais de São Paulo.** São Paulo: SME, 1992b.

SÃO PAULO (município). Secretaria Municipal de Educação. **Enfrentar o desafio.** São Paulo: IMESP, 1993a.

SÃO PAULO (município). Secretaria Municipal de Educação. **Caminhos: da qualidade na Educação ao Ensino.** São Paulo: SME/DOT, 1993b

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Ciclo:** um caminho em construção. 1997a.

SÃO PAULO (município). Secretaria Municipal de Educação. **Balanco de gestão - 1º (primeiro) semestre/projeto visão.** São Paulo: SME, 1997b.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Gestão/administração:** Prefeito Celso Pitta. São Paulo: SME, 1997c.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Revista EducAção – Retomando a Conversa:** construção da política educacional da Secretaria Municipapl de Educação, n. 1. São Paulo: SME, 2001a. Disponível em: <
http://portalSME.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/BibliPed/Documentos/Publicacoes/Revista_EducA%C3%A7%C3%A3o1.pdf>. Acesso em: 06 mar 2014.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Revista EducAção**, n. 2. São Paulo: SME, 2001b. Disponível em: <
http://portalSME.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/BibliPed/Publicacoes2001_2007/RevistaEducacao_2.pdf>. Acesso em: 06 mar 2014.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Currículo emancipatório, é possível?** São Paulo: SME, 2001c

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Revista EducAção**, n. 3. São Paulo: SME, 2002a. Disponível em: <
http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/BibliPed/Publicacoes2001_2007/RevistaEducacao_3.pdf>. Acesso em: 10 maio 2013.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Lei nº 13.399, de 1º de agosto de 2002. Dispõe sobre a criação de Subprefeituras no Município de São Paulo, e dá outras providências. Disponível em:
<http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/upload/lei_13_399_1254940922.pdf>. Acesso em: 07 mar 2014.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Revista EducAção**, n. 4. São Paulo: SME, 2003. Disponível em:
<http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/BibliPed/Publicacoes2001_2007/RevistaEducacao_4.pdf>. Acesso em: 06 mar 2014.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Revista EducAção – Gestão, currículo e diversidade**, n. 5. São Paulo: SME, 2004. Disponível em:

<http://portalSME.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/BibliPed/Publicacoes2001_2007/RevistaEducacao_5.pdf>. Acesso em: 06 mar 2014.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Portaria nº 6.328 de 26 de setembro de 2005. Institui, para o ano de 2006, o Programa "Ler e escrever - prioridade na Escola Municipal", nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental - EMEFs e Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Médio - EMEFMs. **Diário Oficial da Cidade de São Paulo**, São Paulo, 27 set. 2005a, p. 20.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Lei nº 14.063, de 14 de outubro de 2005. Institui o Sistema de Avaliação de Aproveitamento Escolar dos Alunos da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, sob responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação. **Diário Oficial da Cidade de São Paulo**, São Paulo, 15 de out. 2005b, p.1.

SÃO PAULO (Município). **I Encontro para implementação do Programa Ler e Escrever – Inaf 2005**. 2005c. Apresentação em Power Point. Disponível em: <<http://www.portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/fundemedio/Anonimo/lerreescrever/encontros.aspx>> Acesso em: 24 fev. 2014.

SÃO PAULO (Município). **II Encontro para implementação do Ler e Escrever – Prova Brasil**. Apresentação de Power Point. 2005d. Disponível em: <<http://www.portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/fundemedio/Anonimo/lerreescrever/encontros.aspx>> Acesso em 24 fev. 2014.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Educação no Município de São Paulo – uma proposta para discussão. **Diário Oficial da Cidade de São Paulo** (suplemento), São Paulo, 24 fev. 2005e.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Programa São Paulo é uma escola**. São Paulo, jun. 2005f. Disponível em: <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/BibliPed/Publicacoes2001_2007/ProgramaSaoPauloUmaEscola_07_2005.pdf> Acesso em 07 jul. 2015.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Relatório dos primeiros seis meses de gestão**. São Paulo: SME, 2005g. Disponível em: <<http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/memoria/Documentos/Produ%C3%A7%C3%B5esSMEArquivos/20052008SME/Relatorioprim6meses.pdf>> Acesso em 05 maio 2014

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Decreto nº 47.683, de 14 de setembro de 2006. Regulamenta a Lei 14.063, de 14 de outubro de 2005, que institui o Sistema de Avaliação de Aproveitamento Escolar dos Alunos da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, sob responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação. **Diário Oficial da Cidade de São Paulo**, São Paulo, 15 set. 2006a, p. 1.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Referencial de expectativas para o desenvolvimento da competência leitora e escritora no ciclo II do ensino fundamental**. São Paulo: SME/DOT, 2006b.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Toda Força ao 1º Ano: guia para o planejamento do professor alfabetizador** – orientações para o planejamento e avaliação do trabalho com o 1º ano do ensino fundamental - V. 01. São Paulo: SME/DOT, 2006d.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Toda Força ao 1º Ano: guia para o planejamento do professor alfabetizador** – orientações para o planejamento e avaliação do trabalho com o 1º ano do ensino fundamental - V. 02. São Paulo: SME/DOT, 2006e.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Toda Força ao 1º Ano: guia para o planejamento do professor alfabetizador** – orientações para o planejamento e avaliação do trabalho com o 1º ano do ensino fundamental - V. 03. São Paulo: SME/DOT, 2006f.

SÃO PAULO (Município). **Referencial de expectativas para o desenvolvimento da competência leitora e escritora no Ciclo II: caderno de orientação didática de Língua Portuguesa**. São Paulo: SME/DOT, 2006g.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Educação Fundamental**: orientações gerais para o ensino de Língua Portuguesa e Matemática no Ciclo I. São Paulo: SME/DOT, 2006h.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Portaria nº 4.507, de 30 de agosto de 2007. Institui, na rede municipal de ensino, o programa “Orientações Curriculares: Expectativas de Aprendizagens e Orientações Didáticas” para a educação infantil e ensino fundamental e dá outras providências. **Diário Oficial da Cidade de São Paulo**, São Paulo, 31 ago. 2007a, p. 12.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Matrizes de referência para a avaliação do rendimento escolar**. São Paulo: SME, 2007b.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental**: ciclo II - Língua Portuguesa. São Paulo: SME/DOT, 2007c.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Carta aos Professores e Membros das Equipes Técnicas**. São Paulo: SME, out. 2007d.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Portaria nº 5.403, de 16 de novembro de 2007. Reorganiza o Programa "Ler e Escrever- Prioridade na Escola Municipal" nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental- EMEFs, Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Médio- EMEFMs e Escolas Municipais de Educação Especial- EMEEs. **Diário Oficial da Cidade de São Paulo**, São Paulo, 17 nov. 2007e.

SÃO PAULO (Município). **Edital de Licitação nº 1/SMS/2007**. São Paulo: SME, 2007f. Disponível em: <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/nucleo/Documentos/EDITAL_PROVA_SP_2007_final.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2014.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Portaria nº 4.903, de 2 de outubro de 2007. *Dispõe sobre a realização da Prova São Paulo 2007 nas unidades educacionais* da Rede Municipal de Ensino. **Diário Oficial da Cidade de São Paulo**, São Paulo, 2 out. 2007g, p.16.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Lei nº 14.650, de 20 de dezembro de 2007. Dá nova redação aos art. 2, 3 e 4 e revoga o art.5 da Lei 14.063, de 14 de outubro de 2005, que institui o Sistema de Avaliação de Aproveitamento Escolar dos alunos da RME-SP, sob a responsabilidade da SME. **Diário Oficial da Cidade de São Paulo**, São Paulo, 21 dez. 2007h, p. 1.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Apresentação dos Resultados 2007**. 2007i. Disponível em: <
<http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/nucleo/Documentos/Forms/AllItems.aspx>
 >. Acesso em: 15 jan. 2014.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental: ciclo I**. São Paulo: SME/DOT, 2007j.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental: ciclo II/Matemática**. São Paulo: SME/DOT, 2007k.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Orientações Curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental: Ciclo II: Língua Portuguesa**. São Paulo: SME/DOT, 2007l.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Orientações Curriculares e Proposições de Expectativas de Aprendizagem para o Ensino Fundamental: Ciclo I**. São Paulo: SME/DOT, 2007m.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Guia de Planejamento e Orientações Didáticas para o Professor do 2º Ano – v. 01**. São Paulo: SME/DOT, 2007n.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Guia de Planejamento e Orientações Didáticas para o Professor do 2º Ano – v. 02**. São Paulo: SME/DOT, 2007o.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Decreto nº 49.550, de 30 de maio de 2008. Dá nova redação aos artigos 3º, 8º e 9º do Decreto nº 47.683, de 14 de setembro de 2006, que regulamenta a Lei nº 14.063, de 14 de outubro de 2005, a qual institui Sistema de Avaliação de Aproveitamento Escolar dos alunos da Rede Municipal de Ensino, alterada pela Lei nº 14.650, de 20 de dezembro de 2007. **Diário Oficial da Cidade de São Paulo**, São Paulo, 31 maio. 2008a, p. 1.

SÃO PAULO (Município). **Edital de Licitação nº/SMS/2008**. São Paulo: SME, 2008b. Disponível em: <
http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/nucleo/Documentos/EDITAL_PROVA_SP_2008_final.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2014.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Relatório de Resultados: Prova São Paulo 2007**. SME, 2008c. Disponível em:
 <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/nucleo/Documentos/Relatorio%20de%20Resultados_2007.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2014.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Portaria nº 4.659, de 25 de novembro de 2008. Dispõe sobre a realização da Prova São Paulo 2008 nas unidades educacionais da rede municipal de ensino. **Diário Oficial da Cidade de São Paulo**, São Paulo, 26 nov., 2008d.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Apresentação dos Resultados 2008**. 2008e. Disponível em: <
<http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/nucleo/Documentos/Forms/AllItems.aspx>
 >. Acesso em: 15 jan. 2014.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Guia de Planejamento e Orientações Didáticas para o Professor do 3º Ano**. São Paulo: SME/DOT, 2008f.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Guia de Planejamento e Orientações Didáticas par ao Professor de 4º Ano**. São Paulo: SME/DOT, 2008g.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Relatório de Análises Pedagógicas: Prova São Paulo 2008**. São Paulo: SME, 2009a. Disponível em: <<http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/nucleo/Documentos/Relat%C3%B3rio%20de%20An%C3%A1lises%20Pedag%C3%B3gicas%202008.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2014.

SÃO PAULO (Município). **Edital de Licitação**: concorrência pública nº01/SMS/2009. São Paulo: SME, 2009b. Disponível em: <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/nucleo/Documentos/EDITAL_2009_PUBLICA%C3%87%C3%83O%2020_07_09.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2014.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Lei nº 14.978, de 11 de setembro de 2009. Dispõe sobre a instituição de conselhos regionais de gestão participativa no âmbito da SME; altera o art. 3. da Lei n. 14.063, de 14 de outubro de 2005. **Diário Oficial da Cidade de São Paulo**, São Paulo, 12 set. 2009c, p. 1.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Portaria nº 4.800, de 23 de outubro de 2009. Dispõe sobre a realização da PSP 2009 nas unidades educacionais da Rede Municipal de Ensino. **Diário Oficial da Cidade de São Paulo**, São Paulo, 24 out. 2009d, p. 11.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Apresentação dos Resultados I**. 2009e. Disponível em:<<http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/nucleo/Documentos/Forms/AllItems.aspx>>. Acesso em: 15 jan. 2014.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Apresentação dos Resultados II**. 2009f. Disponível em:<<http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/nucleo/Documentos/Forms/AllItems.aspx>>. Acesso em: 15 jan. 2014.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Relatório de Análises Técnico-Pedagógicas: Prova São Paulo 2009**. São Paulo: SME, 2010a.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Edital de Licitação**: concorrência pública nº/SMS/2010. São Paulo: SME, 2010b. Disponível em: <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/nucleo/Documentos/EDITAL_2010_PUBLICACAO_17_06.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2014.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Portaria nº 5.549, de 22 de outubro de 2010. Dispõe sobre a realização da PSP 2010 nas unidades educacionais da Rede Municipal de Ensino. **Diário Oficial da Cidade de São Paulo**, São Paulo, 23 out. 2010c, p. 10.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Cadernos de Apoio e Aprendizagem: Língua Portuguesa**. Programa Ler e Escrever e Orientações Curriculares. (Quinto Ano) São Paulo: Fundação Padre Anchieta, 2010d.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Cadernos de Apoio e Aprendizagem: Língua Portuguesa**/Programa Ler e Escrever e Orientações Curriculares. (Nono Ano) São Paulo: Fundação Padre Anchieta, 2010e.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Edital de Licitação:** concorrência pública nº01/SMS/2011. São Paulo: SME, 2011a. Disponível em: <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/nucleo/Documentos/EDITAL_PSP_2011_8.7_26_07.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2014.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Portaria nº 5.264, de 26 de outubro de 2011. Dispõe sobre a realização da edição 2011 da Prova São Paulo nas unidades educacionais da Rede Municipal de Ensino. **Diário Oficial da Cidade de São Paulo**, São Paulo, 27 out. 2011b, p. 16.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Matrizes de referência para a avaliação do rendimento escolar no ensino Fundamental** – Versão Preliminar Ciências Naturais. São Paulo: SME, 2011c.

SÃO PAULO (Município). **Matrizes de referência para a avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental Língua Portuguesa** - Revista e reformulada – Versão Preliminar. São Paulo: SME, 2011d.

SÃO PAULO (Município). **Matrizes de referência para a avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental Matemática** - Revista e reformulada. São Paulo: SME, 2011e.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Intensivo no Ciclo I – 3º ano** – Livro do Professor. São Paulo: SME/DOT, 2011f.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Intensivo no Ciclo I – 4º ano – Língua Portuguesa**. Livro do Professor. São Paulo: SME/DOT, 2011g.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Edital de Licitação:** concorrência pública nº01/SMS/2012. São Paulo: SME, 2012a.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Portaria nº 5.837, de 30 de outubro de 2012. Dispõe sobre a realização da edição 2012 da Prova São Paulo, nas unidades educacionais da rede municipal de ensino. **Diário Oficial da Cidade de São Paulo**, São Paulo, 31 out. 2012, p. 12. 2012b.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Decreto nº 54.092, de 15 de julho de 2013. Transfere o Núcleo de Avaliação Educacional criado pelo Decreto nº 47.683, de 14 de setembro de 2006, da Assessoria Técnica e de Planejamento – ATP para a Diretoria de Orientação Técnica – DOT, ambas da Secretaria Municipal de Educação. **Diário Oficial da Cidade de São Paulo**, São Paulo, 16 de julho de 2013, p. 01. 2013a.

SARTES, Laisa Marcorela Andreoli; SOUZA-FORMIGONI, Maria Lucia Oliveira de. Avanços na psicometria: da Teoria Clássica dos Testes à Teoria de Resposta ao Item. **Psicologia: reflexão e crítica**. Porto Alegre, v. 26, n. 2, p. 241-250.

SAÚL, Ana Maria; SILVA, Antonio Fernando Gouvêa. O pensamento de Paulo Freire no campo de forças políticas do currículo: a democratização da escola. In. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v. 7, n. 3, p. 01-24, dez. 2011.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991

SCRIVEN, Michael. The methodology of evaluation. In: TYLER, Ralph Winfred; GAGNE, Robert; SCRIVEN, Michael. **Perspectives of curriculum evaluation**.

Chicago, IL: Rand McNally & Company, 1967. (AERA Monograph Series on Curriculum Evaluation). p. 39-83

SILVA, Camilla Croso et. al. **Educação na capital paulista: um ensaio avaliativo da política municipal (2001-2002)**. São Paulo: Instituto Pólis; PUC-SP, 2004 (Observatório dos Direitos do Cidadão: acompanhamento e análise das políticas públicas na cidade de São Paulo, 20).

SILVA, Tomaz T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SINPEEM. **Resoluções do 20º Congresso do Sinpeem**. São Paulo, 2009.

SOUSA, Rosa Fátima de. A produção intelectual brasileira sobre currículo a partir dos anos 80. **Em Aberto**, Brasília, ano 12, n. 58, abr./jun, 1993. p. 117-128.

SOUSA, Sandra M. Z. L. Avaliação e políticas educacionais: iniciativas em curso no Brasil. In: HIDALGO, A. M.; ILEIZI, L. F. S. (Orgs.). **Educação e estado: as mudanças nos sistemas de ensino do Brasil e Paraná da década de 90**. Londrina: UEL, 2001. p. 69-98.

SOUSA, Sandra M. Z. L. Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 119, p. 175-190, jul. 2003.

SOUSA, Sandra M. Z. L.; ARCAS, Paulo H. Implicações da avaliação em larga escala no currículo: revelações de escolas estaduais de São Paulo. **Educação: Teoria e Prática**, v. 20, n. 35, p. 181-199, jul./dez. 2010.

SOUSA, Sandra M. Z. L.; OLIVEIRA, Romualdo P. de. Sistemas estaduais de avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 141, p. 793-822, set./dez. 2010.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n. 16, p. 20-45, jul./dez. 2006.

SOUZA, Rosa Fátima. A produção intelectual brasileira sobre currículo a partir dos anos 80. **Em Aberto**. Brasília, ano 12, n. 58, p. 116-129, abr./jun. 1993.

STECHEER, Brian M. Consequences of large-scale, high-stakes testing on school and classroom practice. In: HAMILTON, Laura; STECHER, Brian M.; KLEIN, Stephen P.(Ed.). **Making sense of test-based accountability in education**. Santa Monica, CA: Rand, 2002. p. 79-100.

VEIGA-NETO, Alfredo. Delírios Avaliatórios: o currículo desvia para a direita ou um farol para o currículo. In: FAVACHO, André M. P.; PACHECO, José Augusto; SALES, Shirlei R. (orgs.) **Currículo: conhecimento e avaliação**. Curitiba: Editora CRV, 2013, p. 108 – 122.

VELOSO, Fernando. 15 anos de Avanços na Educação no Brasil: Onde Estamos. in VELOSO, F., PESSÔA, S., HENRIQUES, R., GIAMBIAGI, F. (ORG) **Educação Básica no Brasil: construindo o país do futuro**. Campus-Elsevier, 2009.

VIANNA, Heraldo Marelim.. **Introdução à avaliação Educacional**. São Paulo: Ibrasa, 1990.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Avaliação Educacional: teoria, planejamento, modelos**. São Paulo: Ibrasa, 2000.

WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle. Pesquisa qualitativa em Educação: origens e desenvolvimentos. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (Orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 12-28.

WORTHEN, Blaine; SANDERS, James; FITZPATRICK, Jody. **Avaliação de programas: concepções e práticas**. São Paulo: Gente, 2004. p. 15-96.

YOUNG, Michael F. D. Para que servem as escolas? **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007.

YOUNG, Michael F. D. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16 n. 48, p. 609-623, set./dez. 2011.

YOUNG, Michael F. D. Superando a crise na teoria do currículo: uma abordagem baseada no conhecimento. **Cadernos Cenpec**. São Paulo, v. 3, n. 2, p. 225-250, jun. 2013.

ZOTTI, Solange. Sociedade, educação e currículo no Brasil: dos jesuítas aos anos 80. **Revista de estudos de educação**, Ano 04, n. 2, nov. 2002. Disponível em:

ANEXOS

ANEXO 1 - Lista de documentos levantados na Memória Técnica Documental

CATEGORIA A - AVALIAÇÃO			
Cód.	A n o	Título	Síntese do conteúdo
A1	1981	Modelo de avaliação educacional. [1] ³⁰	Assuntos deste documento: avaliação/rendimento escolar/ apoio/ avaliação educacional/ tipos de avaliação/ fases da avaliação.documento que discorre sobre tipos de avaliação ("diagnostica", "ex-ante", "in processu", "ex-post") e fases da avaliação, além de um quadro síntese de cada momento da avaliação. [1] [Loc. – Acervo MTD]
A2	1981	Modelo de avaliação educacional. [1]	Fundamentação; planejamento e avaliação educacional;conceituação: tipos de avaliação; fases; instrumentos; síntese do planejamento de cada momento de avaliação. [1] [Loc. – Acervo MTD]
A3	1993	Encontro I - avaliação na escola - avaliar, por quê? Considerações sobre a avaliação no ensino regular, supletivo e pré-profissionalizante. II - texto sobre “construir o saber”. [1]	Inicia com uma visão histórica da tecnologia, mostra o valor que se deu ao trabalho; aborda a revolução da educação no ocidente; a posição do brasil na revolução pedagógica. - apresentação das capas e breve definição das publicações de dot no início da atual administração. [1] [Loc. – Acervo MTD]
A4	1994	Sugestões praticas para a montagem de um sistema de avaliação. [1]	Itens do documento: avaliação/ rendimento escolar/ sistema de avaliação procedimentos para a montagem de um sistema de avaliação inclusive o modelo de ficha - síntese de avaliação de classe - registro de avaliação contínua. [1] [Loc. – Acervo MTD]
A5	1995	Educação de 1º e 2º graus. Refletindo sobre avaliação. [1]	Texto que propicia uma reflexão sobre avaliação, por que avaliar, como avaliar, para que avaliar e quando avaliar. Traz também um decálogo da avaliação. [1] [Loc. – Acervo MTD]

³⁰ Essa marcação indica que o título ou síntese foram elaborados pela Memória Técnica Documental da Secretaria Municipal de Educação.

A6	1996	Ministério da Educação e do desporto/ SAEB - Sistema Nacional De Avaliação da Educação Básica. [1]	Ministério da Educação e do Desporto/Saeb. São oito documentos que datam de 1993 até 1996 tratando dos seguintes assuntos: avaliação/educação básica/rendimento escolar/relatórios/MEC/INEP-SEE/ATPCE/pesquisas/demanda escolar. Entre os documentos estão: 1) Relatório dos resultados do estado de São Paulo para 1994; 2) Questionários e Manuais Saeb/1995 (Documento dispõe sobre questionários e Manuais do Saeb 1995); 3) Relatório preliminar Saeb/95 (Documento elaborado pelo MEC apresenta a metodologia utilizada no Saeb de 1995, bem como os resultados preliminares para o referido ano, em Língua Portuguesa e Matemática); 4) Sistema Nacional De Avaliação da Educação Básica 1996; 5) Quadro síntese das propostas curriculares por série e disciplina (Documento elaborado pela Secretaria de Avaliação e Informação Educacional/Departamento de Avaliação Educacional Básica, destinado às Secretarias Estaduais de Educação e à SME dos municípios do Rio de Janeiro e São Paulo, consultando-os sobre os traçados gerais de suas propostas curriculares com o objetivo de elaborar itens para o Saeb). [2] ³¹ [Loc. – Acervo MTD]
A7	1996	Censo Escolar - Sistema nacional de avaliação. [1]	Relatório contém dados estatísticos com resultados alusivos aos seguintes aspectos: perfil do diretor; perfil do professor; rendimento do aluno; oportunidades de aprendizagem; além de apresentar um rol sintético dos procedimentos do sistema de ensino, educadores, técnicos e pesquisadores. [2] [Loc. – Acervo MTD]
A8	1996	Quadro síntese das propostas curriculares por série e disciplina. [2]	Documento elaborado pela Secretaria de Avaliação e Informação Educacional / Departamento de Avaliação Educacional Básica, destinado às Secretarias Estaduais de Educação e à SME dos municípios do Rio de Janeiro e São Paulo, consultando-os sobre os traçados gerais de suas propostas curriculares com o objetivo de elaborar itens para o Saeb. [2] [Loc. – Acervo MTD]
A9	1998	Avaliação dos programas de 1º grau e de documentos de implementação. (Através de manifestação dos professores da rede municipal de ensino de São Paulo). [1]	Este documento apresenta, inicialmente, uma breve retrospectiva da implantação dos novos programas dos componentes curriculares de 1ª à 4ª e 5ª à 8ª séries, reportando-se, inclusive, aos suplementos do D.O.M. de São Paulo, em 1987. Depois, faz apreciações e sugestões sobre a implementação dos conteúdos dos componentes, a partir das opiniões do professorado e demonstra esses dados através de quadros. [1] [Loc. – Acervo MTD]

³¹ Essa marcação indica que o título ou síntese foram elaborados pela autora.

A10	2000	Sistema de avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – relatório preliminar. [1]	Este trabalho aborda os assuntos: avaliação/desenvolvimento pessoal/profissional/do escolar – rendimento escolar/currículo escolar/relatório/qualidade de ensino/profissionais de educação. Trata-se do envolvimento dos profissionais de educação em um sistema de avaliação, através da obtenção de dados sobre o ensino, partindo do rendimento escolar dos alunos, visando melhorar a qualidade do ensino, aperfeiçoar a formação dos educadores e incentivar mais a participação da comunidade no processo educativo.[1] [Loc. – Acervo MTD]
A11	2003	Subsídio-jornal. Uma idéia para o dirigente municipal de ensino avaliação do sistema de ensino. [1]	Estrutura organizacional de SME - documentos de divulgação: informativos/jornais/boletins. Jornal publicado periodicamente e que apresenta assuntos considerados significativos para a construção de uma escola pública de qualidade, tais como os que são mencionados no título. Ano 2 - nº5. Fevereiro. [1] [Loc. – Acervo MTD]
A12	2005	Lei nº 14.063, de 14 de outubro de 2005. [2]	Institui o sistema de avaliação de aproveitamento escolar dos alunos da rede municipal de ensino de São Paulo, sob a responsabilidade da secretaria municipal de educação. [2] [Loc. Disponível em: < http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/nucleo/Documentos/LEI%2014063_INSTITUI_SISTEMA_AVALIACAO_APROVEITAMENTO_ESCOLAR.pdf >]
A13	2006	Decreto nº 47.683, de 14 de setembro de 2006. [2]	Regulamenta a Lei nº 14.063, de 14 de outubro de 2005, que institui o Sistema de Avaliação de Aproveitamento Escolar dos alunos da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, sob a responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação.[2] [Loc. Disponível em: < http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/nucleo/Documentos/DECRETO%2047683_REGULAMENTA%20A%20LEI%2014063.pdf >]
A14	2007	Portaria nº 4.903 de 01 de outubro de 2007. [2]	Dispõe sobre a realização da prova São Paulo 2007 nas unidades educacionais da Rede Municipal de Ensino. [2] [Loc. Disponível em: < http://www.sinpeem.com.br/lermais_materias.php?cd_materias=1308#.U6cgGfldWhM >]
A15	2007	Lei nº 14.650, de 20 de dezembro de 2007. [2]	Dá nova redação aos arts. 2º, 3º e 4º e revoga o art. 5º da lei nº 14.063, de 14 de outubro de 2005, que institui o sistema de avaliação de aproveitamento escolar dos alunos da rede municipal de ensino de São Paulo, sob a responsabilidade da secretaria municipal de educação. [2] [Loc. Disponível em: < http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/nucleo/Documentos/LEI%2014650_DA_NOVA_REDACAO_ART_2_3_4_REVOGA_5_DA%20LEI%2014063.pdf >]

A16	2007	Prova São Paulo 2007. [1]	Assunto: texto explicativo sobre o sistema de avaliação de aproveitamento escolar dos alunos da rede municipal de ensino. Essa avaliação utilizará procedimentos metodológicos formais e científicos para coletar e sistematizar dados e produzir informações sobre o desempenho dos alunos em língua portuguesa e matemática, nos 2ºs e 4ºs anos do ciclo II (equivalentes às 6ª e 8ª séries) de todas as escolas municipais do ensino fundamental [1]. [Loc. – Acervo impresso]
A17	2007	Orientações gerais para o trabalho realizado pelas equipes das escolas sobre as matrizes de referência do sistema de avaliação de aproveitamento escolar dos alunos da rede municipal (documento 1) [2]	Este documento traz as orientações gerais para o trabalho com as equipes das escolas sobre as Matrizes de Referência do Sistema de Avaliação de Aproveitamento Escolar dos alunos da Rede Municipal, onde em uma primeira parte apresenta o sistema municipal de educação; aborda também as matrizes de referência para a avaliação municipal e explica o que são competências cognitivas e por último traz orientações para o trabalho com os professores. [2] [Loc. – Acervo impresso]
A18	2007	Matrizes de Referência para a Avaliação do Rendimento Escolar. [1]	Este documento apresenta as matrizes de referência para a avaliação do rendimento escolar (características da Prova São Paulo 2007; fatores associados; operacionalização de aplicação das provas e dos questionários; análise e interpretação de resultados e relatórios pedagógicos; bases conceituais das matrizes de referência para a avaliação; o que são competências cognitivas; o que são habilidades; o que é uma matriz) a avaliação em língua portuguesa (considerações sobre o texto; considerações sobre os conteúdos da área; considerações sobre as competências e habilidades a serem avaliadas; matrizes de referência para a avaliação – 2o e 4o anos dos ciclos I e II do ensino fundamental) a avaliação em matemática (a avaliação em matemática – 2o e 4o anos dos ciclos I e II do ensino fundamental; matrizes de referência para a avaliação em matemática – 2o e 4o anos dos ciclos I e II do ensino fundamental) exemplos de itens que medem as habilidades das matrizes de referência para a avaliação em língua portuguesa e matemática. [2] [Loc. Disponível em: <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Anonimo/BibliPed/ProvaSaoPaulo.aspx>]
A19	2007	São Paulo 2007. [2]	Apostila com explicações sobre o sistema de avaliação de aproveitamento escolar dos alunos da rede municipal de ensino, conforme a Lei nº 14063, de 14 de outubro de 2005 e regulamentado pelo Decreto nº 47683, de 14 de setembro de 2006. Procura-se nessa avaliação coletar informações sobre o desempenho dos alunos, em Língua Portuguesa e Matemática de todas as escolas municipais de ensino fundamental da 2ª, 4ª, 6ª e 8ª séries. Haverá levantamento do perfil sócio econômico dos alunos, suas famílias e da formação, experiências e práticas profissionais dos professores, coordenadores pedagógicos, supervisores e diretores. Neste documento consta as Matrizes por Zuleika de Felice Murrie. [2] [Loc. – Acervo MTD]

A20	2007	Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem de alunos com Necessidades Educacionais Especiais – RAADI [2]	Assunto: este é o resultado de uma ação conjunta da equipe da DOT - Educação ESPECIAL e das equipes dos centros de formação e acompanhamento à inclusão (CEFAI). O referencial em questão está reSPaldado em princípios legais e conceituais apresentados neste trabalho e tem como objetivo: subsidiar o professor da classe comum quando aos aSPectos que envolvem avaliações da aprendizagem dos alunos com necessidades eSPeciais para professores das escolas da RME que atendem essa população; oferecer subsídios aos professores que atuam nos serviços de educação para que eles identifiquem a necessidade e a adequação dos serviços de atendimento educacional eSPecializados, subsidiar a formação continuada dos educadores nos momentos de horário coletivo, na unidade escolar. [Loc. Disponível em: < http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/BibliPed/EdEspecial/Referencial_AvaliacaoAprendizagem_NecessidadesEspeciais.pdf >]
A21	2008	Prova São Paulo 2007 - Relatório de Resultados - versão preliminar. [2]	Este documento apresenta características gerais da Prova São Paulo 2007; encaminhamentos e orientações para leitura dos resultados; escala de proficiência em Língua Portuguesa - leitura de textos – 2º ano / ciclo I; escala de proficiência em Língua Portuguesa - leitura de textos – 4º ano/ciclo I e 2º e 4º anos/ciclo II; amostra de itens de Língua Portuguesa - leitura de textos – (2º ano / ciclo I); amostra de itens de Língua Portuguesa - leitura de textos – (4º ano / ciclo I e 2º e 4º anos / ciclo II); Língua Portuguesa – produção de textos - análise de resultados; escala de proficiência em Matemática – (2º ano / ciclo I); escala de proficiência em Matemática - (4º ano / ciclo I e 2º e 4º anos / ciclo II); amostra de itens de Matemática – (2º ano / ciclo I); e amostra de itens de matemática – (4º ano / ciclo I e 2º e 4º anos / ciclo II). [1] [Loc. Disponível em: < http://www.portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/nucleo/Documentos/Relatorio%20de%20Resultados_2007.pdf >]
A22	2008	Apresentação dos resultados da Prova São Paulo 2007 para as diretorias de ensino. [2]	Este arquivo traz uma apresentação montada para as diretorias de ensino sobre os resultados da Prova São Paulo 2007. [2] [Loc. Disponível em: < http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/nucleo/Documentos/Forms/AllItems.aspx >]
A23	2008	Decreto nº 49.550, de 30 de maio de 2008. [2]	Dá nova redação aos artigos 3º, 8º e 9º do Decreto nº 47.683, de 14 de setembro de 2006, que regulamenta a Lei nº 14.063, de 14 de outubro de 2005, a qual institui o Sistema de Avaliação de Aproveitamento Escolar dos Alunos da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, alterada pela Lei nº 14.650, de 20 de dezembro de 2007. [2] [Loc. Disponível em: < http://www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negocios_juridicos/cadlem/integra.asp?alt=31052008D%20495500000 >]

A24	2008	Portaria nº 4.659, de 25 de novembro de 2008. [2]	Dispõe sobre a realização da Prova São Paulo/2008 nas unidades educacionais da rede municipal de ensino. [2] [Loc. Disponível em: < http://www.sinpeem.com.br/lermais_materias.php?cd_materias=2216#.U6crrfldWhM >]
A25	2008	Prova São Paulo 2008 mostra que maioria dos alunos evoluiu no aprendizado. [2]	Este documento traz informações sobre a aplicação da Prova São Paulo 2008, abrangendo os resultados da Rede em Língua Portuguesa (leitura de textos) e Matemática. Tal documento apresenta a partir desses resultados uma melhora no desempenho dos alunos e apontam para o sucesso do Programa Ler e Escrever. [2] [Loc. Disponível em: < http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/ProvaSaoPaulo2008.pdf >]
A26	2008	Orientações Curriculares. Vídeo 1: Educação Paulistana - percursos e perspectivas. Vídeo 2: Prova São Paulo. Vídeo 3: Revisitando o Projeto Pedagógico. [2]	Vídeos que têm como objetivo contribuir com as atividades educacionais na Rede Municipal de Ensino - RME. Consta no vídeo 1, o depoimento do secretário municipal de educação Alexandre Alves Schneider em que relata as 5 metas da SME: 1) 5 horas de aula por dia no ensino fundamental; 2) toda criança com aprendizado adequado à sua série; 3) toda criança alfabetizada até o 2º ano do ciclo I; 4) ampliar e qualificar o atendimento da educação infantil especialmente de 0 a 3 anos e 5) valorizar os profissionais da educação. No vídeo 2 consta o depoimento do secretário municipal da educação, da diretora de orientação técnica (DOT) Regina Lico e da consultora pedagógica da SME, profa. Maria Inês Fine, em que reafirmam a importância da Prova São Paulo como meio para a melhoria do aprendizado escolar e da otimização dos planos pedagógicos implantados na RME. O vídeo 3 é orientado pela educadora Terezinha Azeredo Reis e há depoimentos dos professores, diretores e coordenadores da RME. [2] [Loc. – Acervo MTD]
A27	2009	Relatório de Análises Pedagógicas: Prova São Paulo 2008. [2]	Apresenta uma análise pedagógica dos resultados em Língua Portuguesa (leitura) e Matemática, da segunda edição da Prova São Paulo aplicada em dezembro de 2008 - para alunos da rede municipal de São Paulo do 2º, 3º e 4º anos do ciclo I e do 1º, 2º, 3º e 4º anos do ciclo II do ensino fundamental. Esta análise pedagógica perfaz: a caracterização e a descrição das principais habilidades dos níveis de proficiência identificados; sugestões de ações pedagógicas a serem desenvolvidas junto aos alunos dos diferentes níveis e expectativas de aprendizagem relacionadas a cada nível. Este documento comporta o diagnóstico do sistema de ensino da cidade de São Paulo -2008 e indicativos para a (re)definição de metas em relação a processos de ensino e de aprendizagem. [2] [Loc. Disponível em: < http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/nucleo/Documentos/Relat%C3%B3rio%20de%20An%C3%A1lises%20Pedag%C3%B3gicas%202008.pdf >]
A28	2008	Apresentação da Prova São Paulo 2008 – Núcleo de Avaliação Educacional. [2]	Este documento contém uma apresentação elaborada pelo NAE sobre os resultados da Prova São Paulo 2008, onde também tem algumas características da aplicação desse ano. [2] [Loc. Disponível em: < http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/nucleo/Documentos/Forms/AllItems.aspx >]

A29	2009	Lei nº 14.978, de 11 de setembro de 2009. [2]	Dispõe sobre a instituição de conselhos regionais de gestão participativa no âmbito da secretaria municipal de educação; altera o art. 3º da lei nº 14.063, de 14 de outubro de 2005. [2] [Loc. Disponível em: < http://www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negocios_juridicos/cadlem/integra.asp?alt=12092009L%20149780000 >]
A30	2009	Portaria nº 4.800, de 23 de outubro de 2009. [2]	Dispõe sobre a realização da prova São Paulo 2009 nas unidades educacionais da rede municipal de ensino. [2] [Loc. Disponível em: < http://www.sinpeem.com.br/lermais_materias.php?cd_materias=3552#.U6cuhPlDWhM >]
A31	2010	Apresentação dos resultados da Prova São Paulo 2009 – parte 1 [2]	Este documento contém uma apresentação elaborada sobre os resultados da prova São Paulo 2009. O arquivo traz informações sobre abrangência da prova e níveis de proficiência [2] [Loc. Disponível em: < http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/nucleo/Documentos/Forms/AllItems.aspx >]
A32	2010	Apresentação dos resultados da Prova São Paulo 2009 – parte 2 [2]	Este documento contém a segunda parte da apresentação elaborada sobre os resultados da Prova São Paulo 2009. O arquivo traz informações sobre a PSP dentro da Secretaria (organograma de organização); definições sobre a prova; objetivos; abrangência das aplicações; características da PSP e diferenciais; níveis de proficiência em língua portuguesa e matemática para as séries participantes; evolução das médias das proficiências de 2008 e 2009, ao longo da escolaridade, em língua portuguesa e matemática [2] [Loc. Disponível em: < http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/nucleo/Documentos/Forms/AllItems.aspx >]
A33	2010	Prova São Paulo 2009 - Relatório Técnico. [1]	Este relatório técnico registra os resultados da Prova São Paulo 2009 -em Língua Portuguesa e Matemática. carrega informações que permitem uma comparabilidade entre os resultados de 2008 e 2009, fundamentadas nas sínteses das proficiências dos alunos da RME. Foi desenvolvido pelo Núcleo de Avaliação Educacional -desta secretaria, pelo alcance da melhoria da qualidade dos processos educativos e na possibilidade do acompanhamento do desenvolvimento de habilidades dos alunos ao longo da escolarização.[1] [Loc. – Acervo MTD]

A34	2010	Prova São Paulo 2009 - Relatório Técnico – Complementar [1]	Constitui um relatório complementar às considerações apresentadas no relatório de análises técnico-pedagógicas dos resultados do desempenho dos alunos da Rede Municipal de São Paulo, na terceira edição da Prova São Paulo 2009 (sme08/2009). Apresenta análises, comparações, reflexões e considerações para proporcionar constituintes acurados para uma compreensão dos avanços e dificuldades apresentadas pelos alunos no desenvolvimento das habilidades e competências - na possibilidade de identificação de indicadores para intervenções pedagógicas adequadas. [Loc. – Acervo MTD]
A35	2010	Portaria nº5.549/10 de 22 de outubro de 2010. [2]	Dispõe sobre a realização da Prova São Paulo 2010 nas unidades educacionais da Rede Municipal de Ensino. [2] [Loc. Disponível em: < http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/supervisao/Anonimo/DOC2010/P5549PROVASP2010SME.htm >]
A36	2010	Pesquisa & Avaliação: revista da escola: Prova São Paulo 2010 - Revista da SME. [1]	Constitui uma publicação em formato de revista -proposta de uma leitura mais dinâmica. Compreende um conjunto de informações: principais resultados da quarta edição da Prova São Paulo, realizada pela SME em 10 e 11 de novembro de 2010 - avaliações de língua portuguesa, produção de texto e matemática; análise de itens com considerações sobre dificuldades dos alunos da rede; respostas dadas por alunos, professores e equipes técnicas aos questionários socioeconômicos; artigos sobre avaliação externa e matrizes de referência para avaliação; indicação de links relacionados à avaliação educacional Esta revista da SME - Prova São Paulo - contém informações que permitem a observação da escola através de aspectos de sua realidade específica: grau de escolaridade das famílias dos estudantes, condições para estudo em casa, recursos pedagógicos utilizados, como novas tecnologias, e outros fatores relevantes ao planejamento estratégico e pedagógico. [1] [Loc. – Acervo MTD]
A37	2011	Portaria nº 5.264, de 26 de outubro de 2011. [2]	Dispõe sobre a realização da edição 2011 da Prova São Paulo nas unidades educacionais da Rede Municipal de Ensino. [2] [Loc. Disponível em: < http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/supervisao/Anonimo/DOC%202011/P5264ProvaSP2011.htm >]
A38	2011	Matrizes de Referência para a Avaliação do Rendimento Escolar - versão reformulada [2]	Versão reformulada das Matrizes de Referência para Avaliação do Rendimento Escolar. O documento de Língua Portuguesa condensa, além das referências à área, concepções de avaliação e aspectos técnicos da PSP. [2] [Loc. Disponível em: < http://www.portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/nucleo/AnonimoSistema/MenuTexto.aspx?MenuID=14 >]

A39	2011	Relatório técnico da edição 2010 da Prova São Paulo. (fev./2011) [1]	Compreende informações sobre os resultados da edição 2010 da Prova São Paulo, realizada pela SME -avaliações de língua portuguesa e matemática - análise de itens sobre dificuldades dos alunos da rede; - itens considerados difíceis e muito difíceis na edição de 2010 da Prova São Paulo: verificando as dificuldades recorrentes (língua portuguesa e matemática) e histórico de várias edições da Prova São Paulo e na edição de 2010; habilidades referentes a itens considerados difíceis e muito difíceis em língua portuguesa e em matemática, na edição de 2010 da Prova São Paulo. [1] [Loc. – Acervo MTD]
A40	2012	Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem na área da Deficiência Intelectual do ciclo II do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos – RAADI – II [1]	Assunto: Referencial de Avaliação para Estudantes do ciclo II e EJA com deficiências intelectuais diversas. O documento estabelece não apenas formas de avaliar como também propõe recortes no currículo e formas de planejamento de atividades adaptadas. [1] [Loc. Disponível em: <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/BibliPed/EdEspecial/Referencial_AvaliacaoAprendizagem_DeficienciaIntelectual.pdf>]
A41	2012	Considerações sobre o relatório de análise da Prova São Paulo. (dez./2012) [1]	Este documento foi desenvolvido pela SME-ATP/Núcleo de Avaliação Educacional e apresenta considerações sobre o documento elaborado pela SME/DOT: relatório de análise da Prova São Paulo -explana sobre os objetivos da Prova São Paulo, as matrizes de referência para avaliação do rendimento e a Prova São Paulo 2012, nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática. Este documento compreende: - prova são paulo e sistema de avaliação do aproveitamento escolar dos alunos da rede municipal; - matriz de avaliação e matriz curricular (matrizes de referência para a avaliação); - aspectos metodológicos da avaliação externa de larga escala: instrumentos de avaliação, organização dos cadernos, análise da qualidade do item; referências bibliográficas. est recuperação língua portuguesa[1] [Loc. – Acervo MTD]

A42	p/s	Editais de Licitação da Prova São Paulo de 2007 à 2012 [2]	Os documentos são os Editais para Licitação da PSP entre os anos de 2007 e 2012, onde constam os objetivo; condições de participação; caderno de licitação; impugnação ao edital; apresentação dos documentos; procedimento e julgamento; regras gerais aplicáveis ao procedimento; recursos cabíveis; dotação orçamentária e do preço; das condições de pagamento; da garantia contratual; das condições de contratação; das penalidades; características da prova São Paulo; atividades, serviços e produtos; equipes de profissionais envolvidos na Prova São Paulo; treinamento das equipes de trabalho; produção e logística de aplicação e correção dos instrumentos; processamento e constituição das bases de dados; análises e interpretação de resultados; entre outros aspectos do processo de licitação. [2] [Loc. Disponível em: < http://www.portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/nucleo/AnonimoSistema/MenuTexto.aspx?MenuID=64&MenuIDAberto=13 >]
A43	p/s	Matrizes de Língua Portuguesa (documento 2) – a língua portuguesa no ensino fundamental	Este documento apresenta o texto "a língua portuguesa no ensino fundamental" de Zuleika de Felice Murrie; a matriz de Língua Portuguesa para 2º ano do ciclo I do EF; a matriz de Língua Portuguesa para o 4º ano do ciclo I EF; a matriz de Língua Portuguesa para o 2º ano do ciclo II do EF; a matriz de Língua Portuguesa para o 4º ano do ciclo II do EF; fichas de avaliação das habilidades a serem avaliadas para 2º ano do ciclo I do EF; para 4º ano do ciclo I do EF; para 2º ano do ciclo II do EF e para 4º ano do ciclo II do EF [2] [Loc. Acervo MTD]
A44	p/s	Matrizes de Matemática (documento 3) – a matemática no ensino fundamental. [2]	Este documento apresenta o texto "Matemática no Ensino Fundamental" de Maria Eliza Fin; a matriz de Matemática para o 2º ano do ciclo I do EF; a matriz de Matemática para o 4º ano do ciclo I do EF; a matriz de Matemática para o 2º ano do ciclo II do EF; a matriz de Matemática para o 4º ano do ciclo II do EF; fichas de avaliação das habilidades a serem avaliadas para 2º ano do ciclo I do EF; para 4º ano do ciclo I do EF; para 2º ano do ciclo II do EF e para 4º ano do ciclo II do EF. [2] [Loc. Acervo MTD]
A45	s/d	Sugestões de técnicas de avaliação para as áreas do currículo do curso Primário. [1]	Assuntos abordados: avaliação/ currículo/ curso primário/ ensino fundamental/ leitura/composição escrita/ matemática/ estudos sociais/ educação moral e cívica/ ciências e saúde. Explana sobre avaliação em leitura, composição escrita, iniciação gramatical, matemática, estudos sociais, educação moral e cívica e ciências e saúde. [1] [Loc. – Acervo MTD]
CATEGORIA B – CURRÍCULO			
Cód.	A n o	Título	Síntese do conteúdo

B1	1990	O movimento de reorientação curricular na secretaria municipal de educação de São Paulo - Documento 2 - dirigido aos educadores da Rede Municipal de Ensino. [1]	Abrange assuntos abordados: Nos documentos ns 2/89 sobre emei e empq. Tem por objetivo estimular a continuidade de debates e reflexão na RME quanto à ação pedagógica e currículo desenvolvidos nas escolas para torná-las cada vez mais democráticas: este movimento prevê três etapas: a problematização (informações levantadas junto às escolas e comunidade), que foi abordada no documento n- 01/89; a organização dessas informações por educadores do órgão central, das escolas e Comunidade, com senso crítico (que acontece neste documento 2); finalmente, há o retorno para as escolas sobre os caminhos do trabalho pedagógico indicados nesses intercâmbios. [1] [Loc. Acervo MTD]
B2	1991	Movimento de reorientação curricular - documento 3 - problematização da escola e a visão dos educandos/SP [1]	Documento que subsidia e complementa o documento 2. Visa garantir a continuidade do debate e revitalizar a discussão e a reflexão sobre o processo de reorientação curricular. É um retrato da “cara da escola”, na fala dos educandos. [1] [Loc. Acervo MTD]
B3	1992	Movimento de Reorientação Curricular - documento 5 - visões de áreas: Português; Educação Artística; Educação Artística - dança; Matemática; Educação Física; Ciências; História e Geografia. [1]	8 cadernos. Ampliar a discussão sobre o ensino das diversas áreas nas escolas municipais e propor parâmetros para a construção de programas pelos educadores são os objetivos que nortearam a elaboração dos oito subsídios que compõem o documento 5 do Movimento de reorientação curricular, iniciado em agosto de 1989 pela SME de São Paulo. Cada subsídio, referente a uma visão de área, apresenta, basicamente: reflexões, fundamentos ou um breve histórico; concepção; estrutura e/ou organização da área e bibliografia. O volume "educação artística - dança", é dirigido a todos os professores de Educação artística que desejam trabalhar com dança dentro de seus programas. [1] [Loc. Acervo MTD]
B4	1993	Apoio. Caminhos da qualidade na educação ao ensino. Matemática, Português, História. [1]	Destinado a professores de ensino fundamental II e coordenadores pedagógicos da RME com os objetivos de refletir sobre: o significado da educação e do educador hoje; a formação do educador e o educador necessário; a importância do planejamento; a -visão geral de currículo e construção do conhecimento de área.apresentação de textos enfocando a história e filosofia da educação, assim como sobre a proposta de qualidade total que perMEia todos os componentes curriculares: enfoque: português. [1] [Loc. Acervo MTD]
B5	1996	Currículos e programas de ensino fundamental – ciclo inicial. Formando leitores e escritores - organizadores de área. Modulo III/IV. [1]	Textos de apoio para o professor trabalhar o desenvolvimento do aluno na leitura e a escrita. Tipos de textos. Bibliografia. [1] [Loc. Acervo MTD]

B6	1996	Coletânea de textos de apoio ao estudo dos "organizadores de área/ ciclos ensino fundamental" - Português. [1]	Assuntos: textos que foram utilizados para analisar e aprofundar o conteúdo do referido subsídio em encontros com educadores em 1995/1996, para ajudá-los a refletir sobre o seu trabalho. Abordagens: temas: língua, intertextualidade, norma e legibilidade, texto e textualidade e outros, havendo trechos de livros para exemplificação. [1] [Loc. Acervo MTD]
B7	1997	Ciclo: um caminho em construção [1]	Subsídio elaborado para os encontros com professores de Emeis, EMPSG, EMEDAS, organizados por DREM, e que visaram, sobretudo, dar continuidade às reflexões sobre possibilidades e dificuldades para organização da escola em ciclos e quadro comparativo entre a lei federal nº 9394/96 (LDB) e o Regimento Comum das EMs, entre outros tópicos. [1] [Loc. Acervo MTD]
B8	1997	Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. [2]	Texto introdutório de apresentação dos parâmetros curriculares nacionais de 1ª a 4ª séries - ciclos 1 e 2 do ensino fundamental. [2] [Loc. – Acervo impresso]
B9	1997	Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa. [2]	Parâmetros Curriculares Nacionais de língua portuguesa de 1ª à 4ª séries. [2] [Loc. – Acervo impresso]
B10	1998	Parâmetros Curriculares Nacionais para terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. [2]	Texto de apresentação dos parâmetros curriculares nacionais de 5ª à 8ª séries - 3º e 4º ciclos do ensino fundamental. [2] [Loc. – Acervo impresso]
B11	1998	Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua portuguesa. [2]	Parâmetros Curriculares Nacionais de língua portuguesa de 5ª à 8ª séries. [2] [Loc. – Acervo impresso]

B12	2001	Programa de apoio à educação do município de São Paulo. parâmetros curriculares nacionais. [1]	O projeto ciência hoje pch é um dos maiores e mais sérios trabalhos científicos do país e sua filosofia é trabalhar o conceito de educação como um dos instrumentos integradores e indispensáveis para o desenvolvimento da nação. com o objetivo de ampliar o alcance de seus conteúdos junto às redes de ensino, o pch desenvolveu o programa de apoio à educação procurando aplicar mecanismos que permitam que todo potencial das publicações do pch seja aproveitado nas salas de aula. Programas/ projetos/ áreas do conhecimento: ciências/ documento de divulgação: revista/parâmetros curriculares. [1] [Loc. Acervo MTD]
B13	2001	Currículo emancipatório, é possível? [1]	Esta apostila apresenta os assuntos: currículo / programas /programações / grade curricular / cidadania. Há, neste trabalho, reflexões quanto ao currículo emancipatório nas escolas municipais, ou seja, um currículo que envolva alunos e professores em diálogo permanente com o mundo e criando espaços para a cidadania. Há, também, referência ao professor Paulo Freire e citações dele. [1] [Loc. Acervo MTD]
B14	2001	Reorientação curricular e plano de trabalho. [1]	A abordagem deste trabalho é o pensar na escola e comunidade quando se desenvolve um projeto político - pedagógico que acione uma educação voltada para a inclusão de todos os integrantes da escola pública municipal. [1] [Loc. Acervo MTD]
B15	2001	Relatório das atividades elaborado pela coordenação do programa de formação permanente e reorientação curricular da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. [1]	Estrutura organizacional de SME – relatórios/ programas/ projetos/ formação permanente/ capacitação/ cursos/ currículo – reorientação curricular. Este relatório da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo traz um resumo geral do trabalho desenvolvido pela universidade junto à Diretoria de Orientação técnica – DOT da SME, sobre a coordenação do programa de formação permanente e reorientação curricular da Rede Municipal de Ensino. [1] [Loc. Acervo MTD]
B16	2001	Relatório final das atividades do programa de formação permanente e reorientação curricular da Rede Municipal de Ensino de SP.[1].	Estrutura organizacional de SME – relatórios/ programas/ projetos/ formação permanente/ capacitação/ cursos/ currículo – reorientação curricular.este relatório é composto de vários outros, engloba os núcleos de ação educativa da RME, onde aconteceram os trabalhos. Cada relatório foi redigido por um consultor professor da universidade e explana sobre as atividades no núcleo de ação educativa de sua competência. [1] [Loc. Acervo MTD]
B17	2001	Relatório programa de formação permanente reorientação curricular da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. [1]	Estrutura organizacional de SME – relatórios/ programas/ projetos/ formação permanente/ capacitação/ cursos/ currículo – reorientação curricular. Relatório das ações realizadas nos naes 01, 03, 04, 05, 06 e 12; com a consultoria geral da professora Dra. Olga Molina e equipe. Disserta sobre a atividade dos consultores, objetivos do trabalho, interlocutores junto à dot, etc. [1] [Loc. Acervo MTD]

B18	2001	Revista Educação 1 [2]	Este documento trata dos seguintes assuntos: qualidade social da escola; democratização da gestão; democratização do acesso e da permanência; reflexões sobre a ética; e liberdade e responsabilidade. [2] [Loc. Disponível em: < http://portalSME.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/BibliPed/Documentos/Publicacoes/Revista_EducA%C3%A7%C3%A3o1.pdf >]
B19	2001	Revista Educação 2 [2]	Este documento traz o resultado de uma análise compatibilizada das respostas dadas às questões postas no caderno Educação número 1. Desse modo, a intenção do material é responder e aprofundar o debate pedagógico iniciado em janeiro de 2001 sobre aspectos como: reorientação curricular, identidade profissional dos educadores, sistemas de avaliação, perspectivas de formação, ciências afins da educação e a dimensão estética da prática. [2] [Loc. Disponível em: < http://portalSME.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/BibliPed/Publicacoes2001_2007/RevistaEducacao_2.pdf >]
B20	2002	Revista Educação 3 [2]	Este documento aborda os caminhos, as teorias e as práticas que se concretizam na direção da construção do conhecimento, devendo servir como um instrumento de trabalho para os educadores. [2] [Loc. Disponível em: < http://portalSME.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/BibliPed/Publicacoes2001_2007/RevistaEducacao_3.pdf >]
B21	2002	Premissas para o movimento de reorientação curricular. [2] Reorientação curricular. [2]	Elementos norteadores para a reorganização curricular durante a gestão Marta Suplicy. Este documento apresenta: 1. premissas para o movimento de reorientação curricular, práticas relacionadas, objetivos e justificativas. 2. saberes escolares, entrecruzamento possíveis entre conhecimento cotidiano e conhecimento formal. objetivos, justificativas e referências bibliográficas. [2] [Loc. Acervo MTD]
B22	2002	Perspectivas curriculares atuais. [2]	Perspectivas curriculares atuais. PMSP-SME/ DOT. Profª Sandra Corazza. 28/11/2002. Fitas cassettes (1 a 4). [2] [Loc. Acervo MTD]
B23	2002	Reorientação Curricular. [2]	Reorientação curricular. PMSP - SME / DOT. Profs. Miguel Arroyo e Moacir Gadotti. 19/12/2002. fitas cassettes (1 a 5). nae 1 e teatro João Caetano. [2] [Loc. Acervo MTD]
B24	2002	Palestra sobre o currículo. [2]	palestra sobre o currículo. pmsp - sme / dot. prof. Antônio Flávio. Fitas cassettes (1 e 2). [2] [Loc. Acervo MTD]

B25	2002	Círculo de leituras e as premissas do movimento de reorientação curricular. [2]	Este trabalho se refere aos assuntos: estrutura de apoio à rede municipal de ensino –RME/sala de leitura/programa escola-biblioteca - PEB /áreas do conhecimento: português -língua portuguesa -literatura/política/política educacional - movimento de reorientação curricular/acesso e permanência/qualidade social da educação/gestão democrática/programas/projetos /leitura: prática cultural /hábitos de leitura/30 (trinta) anos de sala de leitura. [2] [Loc. Acervo MTD]
B26	2002	Relatório geral - reorientação curricular. NAE 1. [2]	Estrutura organizacional de SME-relatórios/ ações/ atividades/ eventos/ níveis de ensino/ reorientação curricular/ formação de educadores/ política/ política educacional -gaaes/ RPG/ diretrizes educacionais. relato das ações, atividades, projetos, eventos que foram desenvolvidos por este NAE. [2] [Loc. Acervo MTD]
B27	2003	Cidade educadora – currículo: construção sócio-cultural e histórica. Reflexões/provocações. [1]	Assuntos: política/política educacional/alfabetização/letramento/avaliação. Documento que apresenta, de forma resumida, itens, os assuntos que vêm sendo abordados sobre a cidade educadora: alfabetização; letramento; avaliação. [1] [Loc. Acervo MTD]
B28	2003	Caderno Temático de Formação – ensino fundamental.[1]	Assuntos: política/política educacional/protagonismo/diversidade/leitura do mundo/currículo/avaliação/ciclo/integração ensino fundamental e educação infantil/letramento – alfabetização/ contexto sócio-cultural-histórico/cultura escrita/ educação 0 a 12 anos/níveis de ensino: educação infantil/ ensino fundamental. O documento reúne uma série de textos teóricos e práticos de autores que colaborem com as reflexões sobre a política educacional da SME referente ao ensino fundamental na cidade de São Paulo. [1] [Loc. Acervo MTD]
B29	2003	Formação de formadores das coordenadorias. Ler e escrever: desafio de todos. Gestão democrática na cidade educadora: organização da escola em ciclos e avaliação da aprendizagem. Módulo IV. [1]	Assuntos: relatórios/ formação de formadores/ projetos/ política/ política educacional/ eventos: encontros/ organização escolar: ciclos/ aprendizagem/ avaliação – promoção automática x progressão continuada. Este relatório compõe-se de coletânea de textos de apoio sobre o assunto de formação de formadores, assim como sobre a questão de ciclos e avaliação da aprendizagem [1] [Loc. Acervo MTD]
B30	2003	O projeto político pedagógico e o movimento de reorientação curricular. [2]	Este documento traz o registro de algumas ações desenvolvidas para discutir sobre o projeto político pedagógico e a reorientação curricular. [2] [Loc. Disponível em: < http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/BibliPed/Publicacoes2001_2007/ProjetoPoliticoPedagogico.pdf >]

B31	2003	Formação de Formadores. Ler e escrever: desafio de todos. 4º ano do ciclo I/1º e 4º ano do ciclo II. Gestão democrática na cidade educadora. Leitura de mundo/ letramento/alfabetização. Módulo III. [2]	Relatórios/ formação de formadores/ projetos/ política/ política educacional/ eventos: encontros e palestras. Este trabalho relata as atividades, oficinas, textos de apoio e outros conteúdos desenvolvidos nos encontros de formação de formadores – gestão democrática na cidade educadora. Módulo III. [2] [Loc. Acervo MTD]
B32	2003	Formação de formadores. Ler e escrever: desafio de todos. 4º ano do ciclo I/ 1º e 4º ano do ciclo II. Gestão democrática na cidade educadora: organização da escola em ciclos e avaliação da aprendizagem. Mód.IV. [1]	Relatórios/formação de formadores/projetos/política/política educacional/eventos: encontros/organização escolar: ciclos/avaliação/aprendizagem. Apostila que contém textos de apoio sobre o projeto: formação de formadores, análise de produção de alunos por área de conhecimento e avaliação desse projeto em 2003. [2] [Loc. Acervo MTD]
B33	2003	Revista EducAção 4 [2]	Este documento trata dos seguintes assuntos: avanços na construção da qualidade social da educação; a educação que queremos na cidade de São Paulo; a educação e a rede de proteção social - centro educacional unificado (CEU); avançando na concretização das diretrizes ; desafios da escola; a gestão e a organização da escola em ciclos; programa de formação e acompanhamento: “Programa de Reorientação Curricular Na Educação Básica” e “Cidade Educadora-Educação Inclusiva: um sonho impossível”. [2] [Loc. Disponível em: < http://portalSME.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/BibliPed/Publicacoes2001_2007/RevistaEducacao_4.pdf >]
B34	2004	Legislação referente a currículo, organização curricular, quadro curricular, grade curricular. [1]	Legislação -currículo -quadro curricular -grade curricular. conforme o título e os assuntos. publicações no dom de 2001 e 2004. [1] [Loc. Acervo MTD]

B35	2004	Formação de formadores das coordenadorias. Ler e escrever: desafio de todos. Relatório técnico 13. Prestação de serviços de assessoria tecnopedagógica à SME. Implementação do projeto de reorientação curricular para o ensino fundamental. [1]	Estrutura organizacional de SME/relatórios/formação de formadores/projetos/reorientação curricular/níveis de ensino: fundamental/ciclos/eventos: reuniões. Neste documento, há o relato das ações previstas e realizadas no projeto de formação de formadores, o acompanhamento do desenvolvimento dessas ações nas coordenadorias de educação, formação à distância; formação e acompanhamento local e formação específica com as coordenadorias. [1] [Loc. Acervo MTD]
B36	2003	Formação de formadores das coordenadorias. Ler e Escrever: desafio de todos. gestão democrática na cidade educadora: organização da escola em ciclos e avaliação da aprendizagem. [1]	Relatórios/ formação de formadores/ projetos/ política/ política educacional/eventos: encontros/ organização escolar: ciclos/ aprendizagem/ avaliação - promoção automática x progressão continuada. Este relatório compõe-se de coletânea de textos de apoio sobre o assunto de formação de formadores, assim como sobre a questão de ciclos e avaliação da aprendizagem. [1] [Loc. Acervo MTD]
B37	2004	Anais do III Congresso de Educação. [2]	Este documento oferece um panorama das temáticas problematizadas em cada espaço de discussão e debate proporcionado pelo III Congresso de Educação como as conferências correspondentes à abertura: “cidade educadora” e às mesas denominadas: “globalização e cultura” e “educação e estado democrático”. Na sequência ele traz a apresentação dos temas das demais mesas: “currículo e diversidade” (a) práticas curriculares e cultura: o intercultural, o multicultural e o pluricultural nos espaços do ceu; b) práticas curriculares na perspectiva da inclusão: educação especial; c) políticas públicas e a construção do currículo; d) múltiplas linguagens na construção curricular (MLCC) – cultura popular; e) (MLCC) – cinema e vídeo; f) (MLCC) – rádio/tv/jornal; g) práticas curriculares e as questões étnicas e de gênero; i) práticas curriculares e sexualidade; j) (MLCC) – música e dança; k) (MLCC) – práticas de leitura; l) (MLCC) – mídias interativas e práticas pedagógicas; e “gestão” (n) gestão da cultura da paz; o) gestão dos espaços e tempos escolares; p) Plano Municipal de Educação; q) cultura urbana; R) práticas curriculares: educação indígena/ceci). [2] [Loc. Disponível em: < http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/memoria/Documentos/Produ%C3%A7%C3%B5esSMEArquivos/20012004SME/AnaisIIICongressoMunicipalEducacao.pdf >]

B38	2004	Revista Educação 5 - Gestão, currículo e diversidade [2]	Este documento apresenta reflexões e aprofundamento acerca de temas que se mostram como prioridades da Política Educacional da Secretaria Municipal de Educação. Estabelece interlocuções com o Caderno Temático de formação 1, atendendo à diretriz Qualidade Social de Educação, compreendida na integração entre a Democratização do Acesso e Garantia da Permanência e a Democratização da Gestão. [2] [Loc. Disponível em: < http://portalSME.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/BibliPed/Publicacoes2001_2007/RevistaEducacao_5.pdf >]
B39	2005	Orientações gerais para o ensino da Língua Portuguesa no ciclo I - modelo de ensino e aprendizagem. [1]	Orientações gerais para o ensino da Língua Portuguesa no ciclo I - modelo de ensino e aprendizagem - concepção de alfabetização; objetivos gerais do ensino de língua portuguesa; expectativas de aprendizagem para cada ano do ciclo I; orientações para o ensino da língua portuguesa: práticas de linguagem, de leitura, de produção escrita e análise e reflexão sobre a língua. [1] [Loc. Acervo MTD]
B40	2006	Educação fundamental: orientações gerais para o ensino de Língua Portuguesa e Matemática no ciclo I. [1]	Este documento está organizado para nortear o trabalho de Língua Portuguesa e Matemática - traz a concepção, os objetivos, as expectativas de aprendizagem e as orientações para o ensino da língua portuguesa e da matemática no ciclo I. Constitui um guia de referências para: a elaboração dos planos de ensino, a escolha de materiais didáticos adequados, a construção de indicadores de avaliação, o acompanhamento e o apoio dos planos de formação continuada das escolas, o planejamento dos planos de formação das equipes da dot (central e regionais). [1] [Loc. Acervo MTD]
B41	2006	Referencial de expectativas para o desenvolvimento da competência Leitora e Escritora no ciclo II do ensino fundamenta.[2]	Documento que lança as bases do Programa Ler e Escrever no ciclo II, apresentando os aportes teóricos e metodológicos do programa que busca envolver todas as áreas do conhecimento no desafio de formar estudantes leitores e escritores. [2] [Loc. Disponível em: < http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/BibliPed/EnsFundMedio/CicloII/LerEscrever/Referencial_ExpectativasDesenvolvimentoCompetenciaLeitoraEscritora_CicloII.pdf >]
B42	2006	Referencial de expectativas para o desenvolvimento da Competência Leitora e Escritora no ciclo II: caderno de orientação Didática de Língua Portuguesa/SME. [2]	Documento específico do Programa Ler e Escrever para a área de língua portuguesa no ciclo II, discutindo como trabalhar o programa através dos diferentes gêneros discursivos. [2] [Loc. Disponível em: < http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/BibliPed/EnsFundMedio/CicloII/LerEscrever/CadernoOrientacaoDidatica_LinguaPortuguesa.pdf >]

B43	2006	Projeto Toda Força ao 1º ano: guia para o planejamento do professor alfabetizador - orientações para o planejamento e avaliação do trabalho com o 1º ano do ensino fundamental - volume I. [1]	Ecoa do desafio colocado pelo Programa Ler e Escrever -prioridade na escola municipal da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo: a formação de alunos leitores e escritores. Este material aborda: concepção de alfabetização; metas de aprendizagem para o 1º ano do ciclo I - relacionadas às práticas de comunicação oral, às práticas de leitura, às práticas de escrita; expectativas de aprendizagem para o 1º bimestre - com relação à leitura, à escrita e à comunicação oral; alfabetização e avaliação; dicas práticas para o planejamento do trabalho [1] [Loc. Disponível em: < http://www.portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/BibliPed/Anonimo/Publica_FundI.aspx >]
B44	2006	Projeto Toda Força ao 1º ano: guia para o planejamento do professor alfabetizador - orientações para o planejamento e avaliação do trabalho com o 1º ano do ensino fundamental - volume II. [1]	Ecoa do desafio colocado pelo Programa Ler e Escrever -prioridade na escola municipal da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo: a formação de alunos leitores e escritores. Este material aborda: as práticas sociais de leitura e de escrita na escola; expectativas de aprendizagem para o 2º bimestre - com relação à leitura, à escrita e à comunicação oral; alfabetização e avaliação; dicas práticas para o planejamento do trabalho. Oferece descrição detalhada de algumas das atividades sugeridas no item orientações didáticas e sugestões de atividades. aponta indicações de leitura, obras de referência, livros e sites para o trabalho do professor com seus alunos. [1] [Loc. Disponível em: < http://www.portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/BibliPed/Anonimo/Publica_FundI.aspx >]
B45	2006	Projeto Toda Força ao 1º ano: guia para o planejamento do professor alfabetizador - orientações para o planejamento e avaliação do trabalho com o 1º ano do ensino fundamental - volume III.	Ecoa do desafio colocado pelo Programa Ler e Escrever -prioridade na escola municipal da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo: a formação de alunos leitores e escritores. Este material aborda: expectativas de aprendizagem para o 3º e 4º bimestre, para o final do 1º ano e relacionadas aos conteúdos deste volume; avaliação dos conhecimentos dos alunos em relação à escrita. Oferece descrição detalhada de algumas das atividades sugeridas no item orientações didáticas e sugestões de atividades. aponta indicações de leitura, obras de referência, livros e sites para o trabalho do professor com seus alunos. [1] [Loc. Disponível em: < http://www.portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/BibliPed/Anonimo/Publica_FundI.aspx >]

B46	2006	Projeto Toda Força ao 1º ano: conversa com os Pais. [1]	Este guia - conversa com os pais - constitui uma parceria entre a escola e a família. Apresenta algumas indicações e sugestões de como pais, mães e/ou responsáveis podem contribuir para a aprendizagem das crianças fora da escola, com relação à leitura e à escrita - trabalho proposto nos volumes I, II, e III dos guias para o planejamento do professor alfabetizador - orientações para o planejamento e avaliação do trabalho com o 1º ano do ensino fundamental. [1] [Loc. Disponível em: < http://www.portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/BibliPed/Anonimo/Publica_FundI.aspx >]
B47	2006	Orientações gerais para o ensino de Língua Portuguesa e Matemática no ciclo I (v.1) [2]	Este documento traz orientações gerais para o ensino de Língua Portuguesa no ciclo I (objetivos gerais para o ensino de Língua Portuguesa; expectativas de aprendizagem para o ciclo I; orientações para o ensino de Língua Portuguesa) e orientações gerais para o ensino de Matemática no ciclo I (objetivos gerais para o ensino de Matemática; expectativas de aprendizagem para o ciclo I; orientações para o ensino de Matemática). [2] [Loc. Disponível em: < http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/BibliPed/EnsFundMedio/CicloI/Educa_Fundamental_OrientacoesGerais_ensino_LPO_MAT_CicloI_v1.pdf >]
B48	2007	Programa Ler e Escrever. Prioridade na escola Municipal. [1]	Objetivos e informações sobre o - Programa Ler e Escrever. prioridade na escola municipal. [1] [Loc. Acervo MTD]
B49	2007	Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o ensino fundamental : ciclo I. [2]	Este documento orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o ensino fundamental: ciclo I, onde apresentação o programa; articulação o programa com projetos em desenvolvimento e com o projeto pedagógico das; traz os fundamentos legais e articulação entre áreas de conhecimento; fala sobre aprendizagem, ensino e avaliação; critérios para seleção de expectativas de aprendizagem; aspectos a serem considerados para a organização de expectativas de aprendizagem nas U.E.; as expectativas de aprendizagem referentes às diferentes áreas de conhecimento e orientações metodológicas e didáticas para a implementação das expectativas de aprendizagem. [2] [Loc. Disponível em: < http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/BibliPed/EnsFundMedio/CicloI/OrientaCurriculares_ExpectativasAprendizagem_EnsFnd_cicloI.pdf >]
B50	2007	Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o ensino Fundamental: ciclo II: Língua Portuguesa. [2]	Documento que institui as orientações curriculares para o ensino fundamental II em língua portuguesa, discutindo as proposições do programa curricular da rede, seus fundamentos legais, as finalidades do ensino de Língua Portuguesa, e apresentando as expectativas de aprendizagem para o ciclo em questão. [2] [Loc. Disponível em: < http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/BibliPed/EnsFundMedio/CicloII/OrientacoesCurriculares_proposicao_expectativas_de_aprendizagem_EnsFundII_portef2.pdf >]

B51	2007/	Guia de Planejamento e Orientações Didáticas para o professor do 2º ano do ciclo 1 - volume I. [1]	<p>A proposta deste guia - volume I - é oferecer um apoio para o trabalho com o 2º ano do ciclo I no alcance de expectativas de aprendizagem - possíveis e necessárias - e orientar o ensino tanto dos aspectos notacionais quanto dos conteúdos voltados para o maior conhecimento da linguagem que se escreve e que é utilizada nos diversos textos de circulação social. aborda: leitura, com autonomia, de textos de diferentes gêneros (notícias, instrucionais, informativos e contos, entre outros); produção de textos e revisão; desenvolvimento de um projeto didático; além de situações estruturadas de comunicação oral, organizados para garantir a diversidade de gêneros textuais e as práticas sociais vinculadas a eles, com foco na aprendizagem dos alunos. leitura como estudo dos temas tratados nas diferentes áreas de conhecimento (textos de enciclopédias, de revistas). Inclui conteúdos e orientações de matemática. Organizados de maneira a abordar os cinco blocos de conteúdos: números, operações, espaço e forma, grandezas e medidas e tratamento de informação. abordados a partir de situaçõesproblema vivenciadas no cotidiano, jogos e outras propostas desafiantes, que privilegiam o caráter prático, utilitário, investigativo e especulativo, com elaboração de conjecturas, de argumentações e de generalizações. [1]</p> <p>[Loc. Disponível em: <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/BibliPed/Anonimo/Publica_FundI.aspx>]</p>
-----	-------	---	--

B52	2007/	Guia de Planejamento e Orientações Didáticas para o professor do 2º ano do ciclo 1 - volume II.	<p>Este guia constitui um material de estudo que visa auxiliar o professor na organização do trabalho diário. apresenta as orientações didáticas para o trabalho com leitura, escrita, comunicação oral e matemática. detalha o desenvolvimento de atividades em sala de aula e sugere vários desdobramentos. as atividades são acompanhadas de um planejamento que delinea os objetivos de aprendizagem e o seu encaminhamento, bem como a ação do professor e dos alunos durante sua realização. Em Língua Portuguesa, apresenta uma seqüência didática para trabalhar com ortografia, a partir de canções brasileiras. algumas situações didáticas, como o ditado interativo e a releitura com focalização. oferece a retomada de várias orientações gerais e atividades específicas, elaboradas a partir de canções, para os alunos que ainda não atingiram a meta de ler e escrever alfabeticamente. apresenta o projeto quem reescreve um conto, aprende um tanto!, para ensinar os alunos a escrever um texto em várias etapas, a conhecer os procedimentos inerente à produção de textos e a aprofundar o que sabem da linguagem e escrita e dos recursos lingüísticos desse gênero. ver observação. propõe o avanço dos procedimentos de ler para estudar através da seqüência didática astronomia: os planetas e outros mistérios do céu - tema das ciências naturais. em matemática, o trabalho abrange a interpretação e a produção de escritas numéricas, a resolução de problemas no campo aditivo e multiplicativo, os conteúdos de números naturais, operações e cálculo no campo aditivo, com atividades que propiciem a ampliação do campo numérico. As orientações gerais para o ensino de Língua Portuguesa e de Matemática no ciclo I, publicadas pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo em 2006, embasaram as expectativas de aprendizagem para o final do 2º ano – Língua Portuguesa/Matemática - apresentadas neste guia. [1]</p> <p>[Loc. Disponível em: http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/BibliPed/Anonimo/Publica_FundI.aspx]</p>
B53	2007/	Guia De Planejamento E Orientações Didáticas para o professor do 3º ano do ciclo 1. [1]	<p>Este guia de planejamento e orientações didáticas foi produzido a partir das expectativas de aprendizagem para o 3º ano do ciclo I. Compreende as opções de organização do tempo didático pelo trabalho com projetos e seqüências didáticas e pela proposta de atividades permanentes de leitura/ escuta, produção oral/escrita de textos e análise e reflexão sobre a linguagem e a língua. Constitui um material de estudo que visa auxiliar o professor na organização do trabalho diário com a comunicação oral, a leitura, a escrita e a matemática. O trabalho com Língua Portuguesa está orientado em torno dos usos da linguagem oral -fala e escuta; da linguagem escrita -leitura e produção escrita de textos; em torno da análise e reflexão sobre a língua e a linguagem. nas orientações para o trabalho com a matemática as atividades privilegiam o caráter prático, utilitário, investigativo e especulativo, com elaboração de conjecturas, de argumentações, de generalizações e permitem a constituição de valores estéticos e do caráter lúdico e recreativo. [1]</p> <p>[Loc. Disponível em: http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/BibliPed/Anonimo/Publica_FundI.aspx]</p>

B54	2007/	Guia de Planejamento e Orientações Didáticas para o professor do 4º ano do ciclo I. [1]	<p>Este guia de planejamento e orientações didáticas foi produzido a partir das expectativas de aprendizagem para o 4º ano do ciclo I. Compreende as opções de organização do tempo didático pelo trabalho com projetos e seqüências didáticas e pela proposta de atividades permanentes de leitura/ escuta, produção oral / escrita de textos e análise e reflexão sobre a linguagem e a língua. constitui um material de estudo que visa auxiliar o professor na organização do trabalho diário com a comunicação oral, a leitura, a escrita e a matemática. o trabalho com a língua portuguesa está orientado em torno dos usos da linguagem oral -fala e escuta; da linguagem escrita - leitura e produção escrita de textos; em torno da análise e reflexão sobre a língua e a linguagem. Aborda: os projetos didáticos uma lenda, duas lendas, tantas lendas universo ao meu redor; as seqüências didáticas os caminhos do verde, lendo notícias para ler o mundo, estudo da pontuação e estudo da ortografia. nas orientações para o trabalho com a matemática as atividades privilegiam o caráter prático, utilitário, investigativo e especulativo, com elaboração de conjecturas, de argumentações, de generalizações e permitem a constituição de valores estéticos e do caráter lúdico e recreativo. ver observação. Estão organizadas de maneira a abordar os cinco blocos de conteúdo: números, operações, espaço e forma, grandezas e medidas e tratamento de informação. a produção deste guia de apoio ao trabalho do professor do 4º ano é mais uma ação de sme/dot no âmbito do programa ler e escrever -prioridade na escola municipal, instituído no início de 2006 e reorganizado no final de 2007 para atender todos os professores e alunos do ciclo I da rede municipal. as propostas encontradas neste material consideram tanto a aprendizagem de aspectos discursivos da linguagem e padrões de escrita como o desenvolvimento da competência leitora em suas diversas dimensões. [1]</p> <p>[Loc. Disponível em: http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/BibliPed/Anonimo/Publica_FundI.aspx>]</p>
B55	2007	Portaria nº 5.403/07. [2]	<p>Reorganiza o Programa "Ler e Escrever- Prioridade na Escola Municipal" nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental- EMEFs, Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Médio- EMEFMs e Escolas Municipais de Educação Especial- EMEEs. [2]</p> <p>[Loc. Disponível em: < http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/Ensino%20Fundamental%20e%20Medio/PORTARIA%205403%20Ler%20e%20Escrever.doc.]</p>
B56	2008	Parecer avaliativo das ações de formação realizadas em 2008 para implantação das orientações curriculares [2]	<p>Documento elaborado em parceria com a Fundação Padre Anchieta. Ele analisa as ações desenvolvidas em termos de formação para a implementação das orientações curriculares. [2]</p> <p>[Loc. Acervo MTD]</p>

B57	2008	Seminários - natureza e sociedade - orientações curriculares - proposição de expectativas de aprendizagem - ensino fundamental I - relatos de práticas dos participantes - DRE. Capela do Socorro. [1]	Este documento tem por objetivo registrar e socializar os relatos de prática feitos por participantes dos seminários de ciclo I - natureza e sociedade. [1] [Loc. Acervo MTD]
B58	2010	Cadernos de apoio e aprendizagem: Língua Portuguesa / programas: Ler e escrever e Orientações curriculares. Livro do professor. São Paulo: Fundação Padre Anchieta. [1]	Nove volumes (1º ao 9º anos) dos cadernos de apoio e aprendizagem de língua portuguesa. Trata-se dos cadernos dos professores, que agregam o conteúdo destinado aos alunos mais orientações didáticas. [1] [Loc. Disponível em: < http://www.portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/BibliPed/Anonimo/Cadernosdeapoio.aspx?MenuID=38&MenuIDAberto=12 >]
B59	2010	Cadernos de apoio e aprendizagem: língua portuguesa / Programas: Ler e Escrever e Orientações curriculares. Livro do aluno. São Paulo: Fundação Padre Anchieta. [2]	Nove volumes (1º ao 9º anos) dos cadernos de apoio e aprendizagem de língua portuguesa. Trata-se dos cadernos dos alunos que são organizados por unidades de ensino que agregam o conteúdo destinado aos alunos e as atividades para serem realizadas. [2] [Loc. Disponível em: < http://www.portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/BibliPed/Anonimo/Cadernosdeapoio.aspx?MenuID=38&MenuIDAberto=12 >]

B60	2011	Projeto Intensivo no Ciclo I - PIC. [2]	<p>Conjunto de documentos que prevêem o planejamento de atividades para o projeto PIC (Projeto Intensivo no Ciclo I). 1) Projeto Intensivo do Ciclo I: material do aluno - Língua Portuguesa - 4º ano –PIC; 2) Projeto Intensivo do Ciclo I: material do aluno - sala do PIC -4º ano –matemática; 3) Projeto Intensivo no Ciclo I - 3º ano – PIC - material de Língua Portuguesa e Matemática (livro do professor); 4) Projeto Intensivo no Ciclo I -3º ano -PIC - 3º ano - Língua Portuguesa e Matemática (livro do aluno); 5) Projeto Intensivo no Ciclo I - 4º ano - PIC - Língua Portuguesa (livro do professor); 6) Projeto Intensivo do Ciclo I: livro do professor - 4ºano – PIC - Matemática. [2]</p> <p>[Loc. Disponível em: <http://www.portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/BibliPed/Anonimo/Publica_FundI.aspx>]</p>
B61	2011	Recuperação Língua Portuguesa -reflexão sobre o sistema de escrita: unidade I -livro do aluno e do livro do professor. [1]	<p>Esta proposta de trabalho pretende ajudar o aluno a aprender e a ter o desejo de aprender cada vez mais. contém muitas atividades para ler e escrever, realizar pesquisas e trocar opiniões com colegas e professores. está organizada em lições que compreendem: adivinhas; leitura em voz alta para se divertir, para saber cozinhar; leitura de contos de assombração e fábulas para aprender a escrever; leitura para aprender sobre o corpo humano, sobre os animais, sobre as plantas e suas propriedades curativas; letras de música para ler, ouvir e cantar; poemas para ler, se emocionar ou se divertir e histórias para ler, se divertir e se assombrar. [1]</p> <p>[Loc. Acervo MTD]</p>
B62	2011	Recuperação Língua Portuguesa -aprender os padrões da linguagem escrita de modo reflexivo : unidade II - palavra cantada : desvios dos padrões de escrita : interferência da variedade linguística falada -livro do professor e do -livro do aluno. [1]	<p>Este material apresenta atividades de recuperação. está organizado para favorecer a autonomia didática dos professores e apoiar suas ações com os alunos que revelam pouca fluência para ler e que escrevem com pouco domínio das convenções da escrita. [1]</p> <p>[Loc. Acervo MTD]</p>

B63	2011	Recuperação Língua Portuguesa -aprender os padrões da linguagem escrita de modo reflexivo : unidade III- palavra dialogada - livro do aluno e do professor. [1]	Esta proposta de trabalho -para o aluno -contém atividades para ler e escrever, realizar pesquisas e trocar opiniões com colegas e professores. está organizada em lições que compreendem: o uso das letras r e s; pontuando os diálogos de fábulas; pontuando a piada para ler melhor; pontuando a piada para escrever melhor; regularidades contextuais: uso do c, q e g; editando textos falados e regularidades contextuais: uso de h, l, m e n. [1] [Loc. Acervo MTD]
B64	2011	Recuperação Língua Portuguesa -aprender os padrões da linguagem escrita de modo reflexivo : unidade iv -você sabia? -livro do aluno e livro do professor. [1]	Esta proposta de trabalho pretende ajudar o aluno a aprender e a ter o desejo de aprender cada vez mais. contém muitas atividades para ler e escrever, realizar pesquisas e trocar opiniões com colegas e professores. está organizada em lições que compreendem: editando textos falados; exercitando a leitura oral; ortografia, etimologia e dicionário; ditados; exercícios de edição de textos. [1] [Loc. Acervo MTD]
B65	2012	Relatório de atividades - Secretaria Municipal de Educação 2005 - 2012. [1]	Relatório de gestão da secretaria municipal de educação (2005 -2012) com dados detalhados, contendo oito capítulos - 1º ambientes mais propícios ao aprendizado - 2º os ganhos do planejamento e da reorganização - 3º gestão pedagógica: a construção de uma educação melhor - 4º a maior rede de inclusão do país - 5º carreira do magistério, valorização e reconhecimento - 6º gestão democrática dos recursos públicos - 7º ações complementares para uma atenção integral - 8º destaques nas diretorias regionais de educação. [1] [Loc. Acervo MTD]
B66	2012	Cadernos de Apoio e Aprendizagem: natureza e sociedade -1º ano ao 5º ano/secretaria municipal de educação - São Paulo: SME/DOT, 2012. [1]	material produzido exclusivamente para o aluno -1º ano do ensino fundamental I, visando colaborar para a sua aprendizagem. apresenta atividades que favorecem aos alunos a oportunidade de conhecer outros aspectos da vida em sociedade e o conjunto de relações com a natureza envolvendo a história, a geografia e as ciências naturais. neste caderno do primeiro ano as atividades, organizadas em unidades, abordam: animais, plantas, pessoas e lugares; lugares e tempos; paisagens do cotidiano; conservação e cuidados com a vida. [1] [Loc. Acervo impresso]
B67	s/d	Orientações gerais para o ensino da Língua Portuguesa no ciclo I. [2]	Este documento traz as orientações gerais para o ensino de língua portuguesa no ciclo I (objetivos gerais para o ensino de língua portuguesa no ciclo I; expectativas de aprendizagem para cada ano do ciclo I e orientações para o o ensino de língua portuguesa). [2] [Loc. Acervo MTD]

B68	s/d	Documentos diversos sobre a implementação do Ler e Escrever. [2]	A pasta reúne apresentações em ppt e word que foram utilizadas na ocasião do lançamento do Programa Ler e Escrever. Muitos não estão datados. Há alguns documentos que ligam o lançamento do programa aos resultados na Prova Brasil. [2] [Loc. Disponível em: < http://www.portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/fundemedio/Anonimo/lereescreverencontros.aspx >]
B69	s/d	Apresentação dos Cadernos de Apoio de Língua Portuguesa. [2]	Documento em ppt que apresenta os deliniamentos gerais dos Cadernos de Apoio e Aprendizagem em Língua Portuguesa. Está organizado a partir das diferentes esferas discursivas. [2] [Loc. Disponível em: < http://www.portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/Publicacoes/cad_ap/Apre_LP.pdf >]
B70	s/d	Documentos diversos sobre a implantação do Programa Ler e Escrever (pautas de encontros, informativos, apresentações em ppt) [2]	Os documentos são oriundos de reuniões promovidas pelas DREs e SME para apresentar à rede o Programa Ler e Escrever e fornecer orientações para sua implementação. [2] [Loc. Disponível em: < http://www.portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/fundemedio/Anonimo/lereescreverencontros.aspx >]
CATEGORIA C – ORGANIZAÇÃO INSTITUCIONAL E DEMAIS PUBLICAÇÕES SME			
Cód.	A n o	Título	Síntese do conteúdo
C1	1935 à 1993	Organogramas do ensino municipal de São Paulo – período de 1935 à 1993 [1]	Abordagem neste documento: estrutura organizacional de SME – organogramas / legislação: evolução do ensino municipal – 1935 à 1993. [1] [Loc. Acervo MTD]
C2	1959 à 1989	Histórico do ensino municipal de São Paulo – 1959 a 1989.	Temas abordados: históricos/ histórico do ensino municipal de São Paulo. documentos diversos contendo: histórico do ensino municipal de São Paulo (linha do tempo); dme – legislação; estrutura e funcionamento; histórico: seção de currículos, programas métodos e processo – quadro histórico; presidentes da república, governadores do estado de São Paulo, prefeitos e secretários municipais de educação de São Paulo. [1] [Loc. Acervo MTD]

	1959 a 1989	Ensino municipal de São Paulo: uma visão histórica [1]	Assuntos: históricos/legislação do ensino municipal/ ensino municipal/ relato sobre a visão histórica do desenvolvimento da RME de São Paulo, estrutura durante cinco décadas. [1] [Loc. Acervo MTD]
C3	1989	Aos que fazem a educação conosco em São Paulo [2]	Foi o primeiro documento publicado na gestão de Paulo Freire (1989-1991) como secretário de educação do governo da prefeita Luiza Erundina, onde é apresentado um diagnóstico sobre a situação da RME-SP e também a definição dos eixos diretores da proposta de escola pública popular. [2] [Loc. Disponível em: < http://acervo.paulofreire.org/xmlui/handle/7891/1027#page/4/mode/1up >]
C4	1990	Construindo a educação pública popular: caderno 22 meses	Esse documento traz uma reflexão sobre o que foi desenvolvido ao longo dos 22 meses de gestão do secretário de educação Paulo Freire. Aponta dificuldades e limitações que foram encontradas e também avanços realizados. [2] [Loc. Disponível em:< http://acervo.paulofreire.org/xmlui/handle/7891/1377#page/1/mode/1up >]
C5	1991	Construindo a educação pública popular: diretrizes e prioridades para 1991	O documento apresenta uma síntese das metas e ações desenvolvidas no ano de 1990 [2] [Loc. Disponível em:< http://acervo.paulofreire.org/xmlui/handle/7891/1392#page/1/mode/1up >]
C6	1992	Regimento comum das escolas municipais de São Paulo – Parte 1 e 2 [2]	Este documento traz o regimento comum das escolas municipais de São Paulo que traz das seguintes temáticas: gestão da escola; currículo; ciclos; processos de avaliação; da caracterização, da natureza, dos fins e dos objetivos da educação; da equipe escolar; da organização infantil; dos direitos e deveres dos alunos. [2] [Loc. Acervo MTD]
C7	1993	Implementação da política educacional (São Paulo investindo na educação) [1]	Abordagem dos cinco eixos que são os parâmetros para o desenvolvimento da política educacional desta administração, seus níveis de planejamento e fases de implementação na RME. [1] [Loc. Acervo MTD]
C8	1993	Pacto. Informações sobre a política educacional e qualidade total [1]	Este folheto divulga informações sobre os objetivos gerais de trabalho das equipes de DOT visando a uma escola de qualidade, assim como se refere aos cinco eixos da política educacional vigente na época. [1] [Loc. Acervo MTD]

C9	1994	Encontro – organograma de DOT; trabalho de cada um dos segmentos de DOT; grupo executivo; atuação de DOT junto ao supervisor [1]	Esse documento apresenta além do organograma de DOT, o trabalho dos setores de DOT: o que são e o que fazem. Discorre sobre o grupo executivo concentrando e especificando sua competência como elemento representante de SME, supeme e de DOT. Inclui ainda uma visão da atuação de DOT junto aos supervisores dando-lhes um atendimento prioritário especificando seu objetivo, os assuntos enfocados e sua forma de trabalho. finaliza com uma proposta de trabalho para 1994. [1] [Loc. Acervo MTD]
C10	1994	Encontro. Organograma e atribuições de DOT, suas divisões e setores [1]	DOT – diretoria de orientação técnica; CEPLAN – centro de planejamento; equipe administrativa; setor de infraestrutura logística (para validade dos cursos no D.R.H., etc); pesquisa e planejamento; supervisão; SAIDE – setor de apoio às instâncias de democratização da escola; DOT-3 – educação infantil; DOT-2 – ensino fundamental regular e supletivo; sala de leitura; setor de educação especial; setor de ensino pré-profissionalizante; DOT-1 – educação de adultos; NACI – núcleo de ação cultural integrada; centro de multimeios e informática educativa. [1] [Loc. Acervo MTD]
C11	1995	Reorganização de DOT [1]	Apresentação de várias considerações iniciais e proposta para tornar as atividades da referida divisão mais eficientes e eficazes. [1] [Loc. Acervo MTD]
C12	1995	Plano de ação para 1995 [1]	Este documento apresenta considerações sobre a proposta de trabalho de SME sobre os cinco eixos, assim como uma síntese das programações das diversas equipes de DOT; planejamento e acompanhamento das ações dessa divisão: cursos, encontros, eventos, etc. [1] [Loc. Acervo MTD]
C13	1995	Ensino municipal na cidade de São Paulo [1]	Assuntos abordados neste documento: estrutura organizacional de SME – dados sobre a rme/histórico/estrutura da escola/política/política educacional/programas/projetos/organogramas/dados estatísticos/níveis de ensino: (todos) – educação especial/escola indígena. [1] [Loc. Acervo MTD]
C14	1996	Catálogo de ações e serviços. [1]	Trata-se de um catálogo que traz as ações e os serviços desenvolvidos por SME nas áreas de recursos humanos – rh, orientação técnica – DOT e apoio à educação – ae. Apresenta, além de informações gerais às escolas, as atividades e serviços desenvolvidos a fim de facilitar o encaminhamento das necessidades e propostas das escolas a todas as instâncias. [1] [Loc. Acervo MTD]
C15	1996	Catalogo de ações e serviços [1]	Síntese de subsídios e capacitações oferecidos durante a atual gestão englobando público alvo ao qual se destinam e previsão de atendimento por ano. [1] [Loc. Acervo MTD]

C16	1997	Balanco de gestão. 1º (primeiro) semestre/projeto visão. [1]	Tópicos desenvolvidos neste trabalho: Política / Política Educacional / Gestões / Períodos / Prefeito Celso Pitta / Estrutura Organizacional de SME – Balanço de Gestão / Programas / Projetos – Projeto Visão. [1] [Loc. – Acervo impresso]
C17	1997	Gestão/administração: Prefeito Celso Pitta. [1]	Este documento contém os seguintes assuntos: Política / Política Educacional/ Gestões / Períodos / Estrutura Organizacional de SME / Históricos / Prefeitos e Secretários Municipais de Educação – período: 1947/ 1997/ Organograma de SME / Unidades Escolares / Dados sobre a RME / Programas / Projetos / Níveis de Ensino: Educação Infantil – Pré-Escola – EMEI / Ensino de 1º e 2º Graus – EMEF / EMEFM. Gestão / Administração: Prefeito Celso Pitta. Secretário Municipal de Educação: Dr. Ayres da Cunha Marques. [1] [Loc. – Acervo impresso]
C18	2000	Plano SUPEME [1]	Tópicos que constituem este documento: plano/planejamento/Propostas/legislação/previsão orçamentária/demanda escolar/SUPEME/DOT- Divisão de Orientação Técnica. Trata-se de um plano de trabalho da Superintendência Municipal de Educação – SUPEME e suas divisões, diretorias e Núcleos, para o ano 2000, elaborado em compatibilidade com os planos provenientes das treze Delegacias Regionais de Educação. Contém, também, o cronograma de reuniões e o plano de obras/2000. [1] [Loc. Acervo MTD]
C19	2000	Minuta de substitutivo nº /00 pl. 180/99. Institui o plano municipal de educação [1]	Documento de implementação do Plano Municipal De Educação da gestão Marta Suplicy. [1] [Loc. Acervo MTD]
C20	2001	114 dias. informativo para os profissionais da educação. [1]	Estrutura organizacional de sme -documentos de divulgação: informativos/jornais/ boletins. informativo que apresenta um balanço dos primeiros 114 dias de gestão da prefeita Mara Suplicy na administração da cidade de São Paulo (2001/2004). São mencionadas algumas ações, tais como: educação recebe crianças das creches; novas tecnologias em comunicação; projeto recreio nas férias a construção da política pedagógica e outras. [1] [Loc. Acervo MTD]
C21	2002	Política educacional- aos educadores da rede municipal de ensino. [1]	Política educacional- aos educadores da Rede Municipal de Ensino. [1] [Loc. Acervo MTD]
C22	2002	Retrospectiva 2002. NAE 10. [1]	Estrutura organizacional de SME: documentos de divulgação: informativos/boletins/ cadernos de ações/ revistas pedagógicas. ações e atividades desenvolvidas pelos setores deste NAE no referido período. 2002/ 2003. 2 cadernos. [1] [Loc. Acervo MTD]

C23	2003	Assessoria Técnica e de Planejamento – ATP. Relatório de atividades 2003 [1]	Este relatório se refere a um balanço avaliativo do que foi desenvolvido por esta assessoria em 2003 e tem por objetivo evidenciar tarefas e atividades relacionadas ao planejamento deste setor e da própria SME, assim como construir um mapeamento da abrangência da atualização da atp e um registro da memória dos trabalhos da ATP para ser utilizado como subsídio básico de informações. Neste trabalho são abordados: estrutura organizacional de SME – relatórios/ política pública de educação/ demanda escolar/ informática/ convênios/ ceu/ npc/ creches/ conselho municipal dos direitos da criança/ conselho do orçamento participativo/ recreio nas férias e outros. [2] [Loc. Acervo MTD]
C24	2003	Conheça as ações que estão transformando São Paulo. [1]	Política/ política educacional/ balanço geral das ações de sme/ documento de divulgação. revista que apresenta as ações em desenvolvimento na prefeitura da cidade de São Paulo. gestão: Marta Suplicy.[1] [Loc. Acervo MTD]
C25	2004	Organograma SME gestão Marta. [2]	Assunto: organograma “oficioso” trata da organização da SME durante a gestão Marta. [1] [Loc. Acervo MTD]
C26	2004	Assessoria para implementação do plano de metas da diretoria de Orientação Técnica de SME [1]	Estrutura organizacional de SME – relatórios/assessoria/cenpec/implementação/planos de metas. Relatório referente à prestação de serviços de assessoria tecnopedagógica à SME quanto ao acompanhamento e implementação do plano de metas da Secretaria Municipal de Educação para o biênio de 2003/2004. [1] [Loc. Acervo MTD]
C27	2004	Divisão de ensino fundamental. Relatório - gestão 2001 - 2004 [1]	Estrutura organizacional de SME/ relatórios/ consultoria/ níveis de ensino: fundamental/ gestão. este relatório abre uma reflexão a respeito das ações da dot. ensino fundamental, organizadas no sentido de realizar a reorientação curricular, o acompanhamento e a formação permanente, de acordo com as políticas educacionais desencadeadas por SME. [1] [Loc. Acervo MTD]
C28	2004	Síntese de relatório – Governo da Reconstrução. 2001 – 2004 [1]	Estrutura organizacional de SME/ relatórios. A presente síntese refere-se ao relatório elaborado pela DOT da SME no governo Marta Suplicy (2001-2004), por meio das divisões e núcleos que compõem que tem por objetivo deixar registrado o conjunto das ações de formação realizadas no período. Este documento expressa, além da descrição do que foi realizado, o compromisso com a inclusão de todos na construção da qualidade social da educação e aponta alguns encaminhamentos para 2005. [1] [Loc. Acervo MTD]
C29	2004	Dossiê da assessoria pedagógica à Diretoria de Orientação Técnica [1]	Apresenta as principais ações da assessoria pedagógica ao DOT durante a gestão Marta Suplicy. [1] [Loc. Acervo MTD]

C30	2004	Balço das ações realizadas pela SME – 2001/ 2004 [1]	Apresenta os principais dados relativos à secretaria de educação durante a gestão da Marta Suplicy. [1] [Loc. Acervo MTD]
C31	2004	Acompanhamento da implementação do plano de ações e metas – 2003/ 2004 [1]	Planos/ planejamentos/ propostas/ planos de ações e metas/ política educacional/ Cenpec/ IPF. Documento contendo as justificativas da concepção de educação, concepção de acompanhamento, princípios norteadores da sistemática de acompanhamento, objetivos gerais e específicos e concretização da proposta de acompanhamento. [1] [Loc. Acervo MTD]
C32	2004	Ações, programas, projetos desenvolvidos durante a gestão da prefeita Marta Suplicy – Conjunto de apostilas. [1]	Assuntos: plano/ política educacional/ ações/ programas/ projetos/ balanço de ações/ secretarias municipais de São Paulo. Documentos que se referem aos seguintes conteúdos: [...] E) a construção da política educacional na SME f) compromisso com a reconstrução (texto em português e inglês). G) a educação especial no município de São Paulo. H) pronunciamentos da sra prefeita Marta Suplicy e secretária municipal de educação Maria Aparecida Perez. [1] [Loc. Acervo MTD]
C33	2005	Proposta de formação DOT 2005 [1]	Este documento trata da: formação em rede; gestão pedagógica; ler e escrever uma prioridade para o ensino fundamental e eja; considerações sobre a rede; espaços e recursos; reflexão sobre a prática – competências profissionais; metas da equipe da SME/DOT; e de planos de trabalho específicos. [2] [Loc. Disponível em: < http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/BibliPed/Publicacoes2001_2007/PropostaFormacao_DOT2005.pdf >]
C34	2005	Anais do IV Congresso Municipal de Educação de São Paulo [2]	Este documento oferece um panorama das temáticas problematizadas em cada espaço de discussão e debate proporcionado pelo IV Congresso de Educação. Tais temáticas estão mais relacionadas aos projetos em andamento do “leitura & escrita” e do “São Paulo é uma escola”, abordando assim os assuntos: a evolução da educação básica no Brasil; indicadores da qualidade na educação; educação escolar: o que trouxemos do século XX?; Como construir uma escola para todos?; educação de qualidade: o entorno, os atores e processos; entre outros. [2] [Loc. Disponível em: < http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/226arâmet/Documentos/Produ%C3%A7%C3%B5esSMEArquivos/20052008SME/Anais%20IVCongresso%20Municipal%20Educacao.pdf >]

C35	2005	Educação no município de São Paulo – uma proposta para discussão [2]	Este documento traz temas relevantes para discutir algumas propostas educacionais. Alguns dos temas levantados são: problemas conjunturais; uma nova visão da educação; estratégias administrativas; programas prioritários; programas de apoio a ação escolar; questões emergenciais e plano municipal de educação. [2] [Loc. Disponível em: < http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/227arâmet/Documentos/Produ%C3%A7%C3%B5esSMEArquivos/20052008SME/EducacaoMunicipio.pdf >]
C36	2005	Programa São Paulo é uma escola – gabinete do secretário [2]	Este documento traz alguns dados e considerações do secretário de educação, José Aristodemo Pinotti, sobre o Programa São Paulo é uma escola. [2] [Loc. Disponível em: < http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/227arâmet/Documentos/Produ%C3%A7%C3%B5esSMEArquivos/20052008SME/ProgramaSPEscolajun.pdf >]
C37	2005	Programa São Paulo é uma escola [2]	Este documento trata do Programa São Paulo é uma escola abordando as seguintes temáticas: a educação na cidade e seus paradoxos: o contexto de apresentação do Programa São Paulo é uma escola; apresentação do Decreto que institui o Programa São Paulo é uma escola; objetivos e metas do Programa São Paulo é uma escola; desenvolvimento do Programa São Paulo é uma escola; cronograma de execução e suporte legal; avaliação do programa; e financiamento. [2] [Loc. Acervo MTD]
C38	2005	Relatório dos primeiros seis meses de gestão – José Aristodemo Pinotti [2]	Este documento traz considerações do secretário de educação, José Aristodemo Pinotti, sobre os primeiros seis meses de sua gestão, destacando os seguintes aspectos: dívidas; falta de prioridades; caos administrativo; a situação do processo de ensino e aprendizagem; escolas superlotadas / poucas horas de aula; escolas de lata; precariedade de resultados do ensino fundamental; dificuldades para iniciar as aulas; discussão da política educacional da gestão serra com a rede; diagnóstico e o paradoxo; as causas dos maus resultados (ausência de avaliação e controle social); subprojetos executivos e seu andamento; São Paulo é uma escola; qualidade do ensino; subprojetos fundamentais; reforma administrativa (já realizados; prioridades claras; controle sobre interferências externas indevidas; assessoria técnica e de planejamento); divisão administrativa – SME; assistência técnica; núcleo de planejamento central – NPC; Conae. [2] [Loc. Disponível em: < http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/227arâmet/Documentos/Produ%C3%A7%C3%B5esSMEArquivos/20052008SME/ProgramaSPEscolajul.pdf >]
C39	2005	Carta de Iara Prado aos professores da Rede sobre as ações desenvolvidas [1]	Trata-se de uma carta destinada aos professores da Rede pela Secretaria de Educação para direcionar o diálogo entre DOT e educadores. [2] [Loc. Acervo MTD]

C40	2006	Parceria entre Prefeitura e Estado para aprimorar ensino fundamental [1]	Assunto: notícia sobre a assinatura de um protocolo de cooperação entre as secretarias – municipal e estadual – de Educação visando a uma unificação nas políticas públicas de educação. Esta cooperação tem o objetivo de aperfeiçoar o Sistema de matrícula integrada e o entrosamento do cronograma de obras das duas secretarias, assim como o Planejamento em conjunto sobre a expansão da rede pública para evitar a concentração de demanda de alunos em determinadas regiões da cidade, buscando, portanto, possibilitar o melhor funcionamento das escolas. [1] [Loc. Acervo MTD]
C41	2007	Educação, Ceu e cidade: breve história da educação brasileira nos 450 anos da cidade de São Paulo. [1]	Documento propõe traçar um quadro panorâmico da educação pública na cidade de São Paulo, desde a fundação da cidade em 1554, até a atualidade. Através da contextualização histórica, os organizadores procuram compreender o desenvolvimento da educação na cidade e principalmente as desigualdades e exclusões oriundas da formação da sociedade brasileira. O livro divide-se em duas partes. A primeira parte é composta de um panorama da história do Brasil com ênfase na educação. [1] [Loc. Acervo MTD]
C42	2007	Manual de normas e procedimentos da secretaria municipal de educação. São Paulo: SME /assistência técnica [2]	Este documento traz as diversas normas e procedimentos estabelecidos pela SME em relação a diferentes assuntos: vida funcional; avaliação de desempenho do servidor; legislação; programa de transferência de recursos financeiros – PTRF; projeto “ações de apoio pedagógico”; entre outros. [2] [Loc. Acervo MTD]
C43	2008	Educação: fazer e aprender na cidade de São Paulo [2]	Esse documento tem como objetivo tratar do currículo de aprendizagem. Nesse sentido as jornadas pedagógicas, os debates, as avaliações e os textos teóricos que fazem parte deste material pretendem ser instrumentos permanentes de reflexão, de memória, de formação continuada para todos os educadores da RME-SP. Ademais, o material traz como objetivo também, ser um referencial para as próximas gerações de educadores, que devem continuar trilhando os caminhos que já foram abertos. [1] [Loc. Disponível em:< http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/BibliPed/Documentos/publicacoes/FazerAprender1.pdf >]
C44	2008	Qualidade em 1º lugar : educação municipal de São Paulo deu um significativo salto de qualidade nos quatro últimos anos. [1]	Este documento explana sobre: - ações desenvolvidas -panorama da educação municipal - período 2005-2008; - a rede municipal de ensino em números; - breve prognóstico da Secretaria Municipal de Educação para o período 2009-2012 -metas; projetos com previsão de implantação - ano 2009 -bairros educadores, sete horas de aula, escolas mais verdes, planos de metas para as escolas, uniformes, leite em casa. este documento apresenta digitalização na TCI. [1] [Loc. Acervo MTD]

C45	2009	Plano de educação da cidade de São Paulo : processo de construção participativa. [1]	Este documento apresenta o texto elaborado pela comissão executiva (out./2009) para subsidiar a construção do plano municipal de educação da cidade de São Paulo. estabelece o cronograma e a metodologia de construção do plano -documento sobre o atendimento educacional em todo o território da capital (2011-2020, em conformidade com o disposto no inciso I do artigo 11 da lei federal nº 9.394, de 20/12/96, no artigo 2º da lei federal nº 10.172, de 9/01/01, e no § 3º do artigo 200 da Lei Orgânica do município de São Paulo). [1] [Loc. Acervo MTD]
C46	2010	Plano de trabalho - DOT/Diretoria de Orientação Técnica. [1]	Este documento apresenta a proposta 2010 -plano de trabalho da diretoria de orientação técnica -explana sobre: formação continuada dos professores; contratação de assessores e formadores; parcerias secretariais; articulações SME - Prova São Paulo, festival de surdos, programa inclui - ; convênios; cronograma de encontros/eventos da dot. compreende planilhas que encerram informações sobre: proposta orçamentária 2010 -demonstrativos de despesas; contratação de prestadores de serviços - assessores/ formadores. [1] [Loc. Acervo MTD]
C47	2012	Parâmetros e perspectivas – Rede Municipal de São Paulo. [2]	Este documento apresenta alguns parâmetros e perspectivas para RME-SP, tratando de aspectos como: um retrato geral da rede; organização escolar e gestão pedagógica; reorganização escolar; ampliação qualificada da jornada escolar; implantação do ensino fundamental de nove anos; o percurso da reorganização pedagógica; educação infantil; ensino fundamental; Programa Ler e Escrever; Orientações Curriculares E Proposição De Expectativas De Aprendizagem; acompanhamento e avaliações; Prova São Paulo; Prova Da Cidade; INDIQUE; materiais de apoio didático e pedagógico; investimento na formação; programa minha biblioteca; salas de leitura; EJA; educação para as relações étnico-raciais; informática educativa; programa nas ondas do rádio; projetos especiais; educação inclusiva (inclui); valorização dos profissionais da educação e reorganização da carreira do magistério; reorganização da carreira do magistério; reajustes salariais; premiação por desempenho; gestão democrática dos recursos públicos; PTRF (dinheiro direto nas escolas); programa modernizando a gestão pública; uso de recursos educacionais abertos; ações complementares para uma atenção integral; aprendendo com saúde e visão do futuro; alimentação escolar; leve leite; uniformes e kits de material escolar; transporte escolar gratuito; além de alguns anexos. [2] [Loc. Disponível em: <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/BibliPed/Documentos/Publicacoes/Coletanea/229parâmetros%20e%20perspectivas_2012_web.pdf>]
C48	s/d	Cursos promovidos pelo Núcleo de Avaliação Educacional de 2010 a 2013. [2]	Este documento se constitui de imagens copiadas do <i>site</i> da SME-SP com informações sobre os cursos promovidos pelo Núcleo de Avaliação educacional no período de 2010 a 2013. [2] [Loc. – Acervo impresso]

ANEXO 2 – INFORMAÇÕES SOBRE A PSP

Quadro 5 - Matriz de Referência para a avaliação de Língua Portuguesa para o 4º ano do ciclo I do ensino fundamental

COMPETÊNCIAS DO SUJEITO			
OBJETOS DE CONHECIMENTO	Grupo I (Recuperação de informações nos textos)	Grupo II (Compreensão e interpretação de textos)	Grupo III (Reflexão sobre conteúdo e forma de textos)
A. Situações de leitura de texto			
Bloco 1. Contexto do texto	H18 Reconhecer a finalidade de textos de diferentes gêneros.		H19 Formular hipóteses sobre o possível portador ou leitor do texto, considerando sua forma, assunto, tema, função.
Bloco 2. Articulação do texto	<p>H20 Localizar informações explícitas em um texto.</p> <p>H21 Localizar informações em um texto, considerando título, subtítulo, imagem, negrito.</p> <p>H22 Reconhecer o sentido de uma palavra ou expressão presente no texto.</p> <p>H23 Identificar as partes caracterizadoras e estruturadoras de determinado gênero (histórias em quadrinhos, manchetes, classificados, notícias, cartas, bilhete, publicidades, etc.).</p>	<p>H24 Estabelecer relações entre as partes de um texto, identificando repetições e substituições que contribuem para a sua continuidade.</p> <p>H25 Estabelecer relações de causa/consequência entre dois fatos apresentados em um texto.</p> <p>H26 Estabelecer relações entre um fato e uma opinião relativa a esse fato em um texto.</p> <p>H27 Classificar as palavras de um texto em um campo semântico determinado.</p> <p>H28 Classificar em ordem sequencial as informações distribuídas em um texto.</p>	<p>H29 Inferir informações em um texto.</p> <p>H30 Inferir o tema ou assunto principal de um texto.</p> <p>H31 Formular hipóteses sobre o efeito de humor produzido em um texto, considerando o uso intencional de determinada palavra, expressão, imagem, notação gráfica.</p> <p>H32 Propor a reescrita de parte de um texto, revendo repetições e ambiguidades</p> <p>H33 Justificar o efeito de sentido e o significado produzido no texto pelo uso de pontuação expressiva (reticências, exclamação, interrogação, aspas</p>

			etc.) ou de notações gráficas.
--	--	--	--------------------------------

A. Situações de leitura de texto			
Bloco 3. Relação entre textos		H34 Estabelecer relações entre imagem ou notação gráfica e texto verbal.	H35 Avaliar diferentes formas de tratar uma informação e os valores nelas implicados em textos de diferentes gêneros e/ou linguagens que tratam de um mesmo tema.
Bloco 4. Texto literário	H36 Identificar os diferentes elementos que estruturam o texto narrativo: personagens, marcadores de tempo e localização, sequência lógica dos fatos, modos de narrar (1ª e 3ª pessoa); adjetivação na caracterização de personagens, cenários e objetos; modos de marcar o discurso alheio (discurso direto/indireto)		H37 Identificar recursos gráficos, rítmicos ou expressivos presentes no poema (versos, de estrofes, rimas, repetições etc.). H38 Inferir a moral de uma fábula. H39 Inferir o conflito gerador do enredo.
Bloco 5. Análise e descrição linguística	H40 Reconhecer a adequação do uso de determinada expressão formal ou informal, considerando sua finalidade e o interlocutor do texto. H41 Reconhecer marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o		H42 Justificar a forma escrita de determinada palavra no texto, considerando as regularidades e irregularidades ortográficas (escrita da palavra, acentuação, letra maiúscula). H43 Formular hipóteses sobre o

	interlocutor do texto.		<p>uso das categorias dos nomes (gênero e número) ou dos processos derivacionais de sufixação de palavras.</p> <p>H44 Propor a reescrita de partes de um texto em frases, utilizando os recursos do sistema de pontuação, maiúscula inicial e ponto final, exclamação, interrogação e reticências, de acordo com um sentido dado.</p>
B. Situações de produção de texto			
	RH4 Preencher adequadamente os campos de uma ficha identificação (nome, sobrenome, endereço completo, nome dos pais, data e local de nascimento).	RH5 Formular respostas adequadas a uma pergunta sobre um fato, dado ou imagem.	RH6 Produzir um texto narrativo descritivo, a partir de determinada proposta, considerando com base nessa determinação, tema, estrutura, linguagem, finalidade e interlocutor do texto.

Quadro 6 - Matriz de referência para a avaliação de Língua Portuguesa para o 4º ano do ciclo II do ensino fundamental

	COMPETÊNCIAS DO SUJEITO		
OBJETOS DE CONHECIMENTO	Grupo I (Recuperação de informações nos textos)	Grupo II (Compreensão e interpretação de textos)	Grupo III (Reflexão sobre conteúdo e forma de textos)
A. Situações de leitura de texto			
Bloco 1. Contexto do texto	<p>H68 Reconhecer a finalidade de textos de diferentes gêneros.</p> <p>H69 Localizar informações contidas em índices e sumários de livros, revistas e jornais.</p>		
Bloco 2. Articulação do texto	<p>H70 Localizar informações explícitas em um texto.</p>	<p>H71 Estabelecer relações, em análises científicas, entre causas e efeitos, definição e exemplos, comparações, experimentações, problemas e soluções, classificações, sequência de fenômenos no tempo, descrição de componentes.</p> <p>H72 Estabelecer relações em um texto entre tese e os argumentos apresentados para defendê-la ou refutá-la.</p> <p>H73 Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto</p>	<p>H77 Inferir tese, tema ou assunto principal de um texto.</p> <p>H78 Inferir o conceito ou os conceitos fundamentais apresentados em um texto.</p> <p>H79 Inferir dados com base na leitura de gráfico, tabela, diagrama, esquema etc.</p> <p>H80 Inferir informações em um texto.</p> <p>H81 Inferir o sentido de palavras ou expressões, considerando o contexto delas no texto.</p>

		<p>marcadas por relações espaciais (advérbios e pronomes) e temporais (verbos e advérbios).</p> <p>H74 Estabelecer relações lógico-semânticas entre dois fatos apresentados em um texto (causalidade, condicionalidade, finalidade, contraste etc.).</p> <p>H75 Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a sua continuidade.</p> <p>H76 Estabelecer relações entre fato e opinião relativa a esse fato.</p>	<p>H82 Inferir efeitos de ironia e humor em textos.</p> <p>H83 Inferir o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação expressiva ou de outras notações.</p> <p>H84 Justificar o significado, em um texto, do uso de notações e nomenclaturas específicas de determinada área de conhecimento.</p>
Bloco 3. Relação entre textos	<p>H85 Identificar em textos, os processos explícitos de referência, remissão e alusão a outros textos.</p> <p>H86 Identificar em textos formas de apropriação textual (paráfrase, citação, discurso direto).</p>	<p>H87 Comparar o tratamento dado a um mesmo conteúdo em textos da esfera escolar.</p> <p>H88 Comparar, em diferentes gêneros, as formas de apresentar um lugar ficcional e um lugar real, um fato ficcional e um fato real, uma situação científica real e uma situação científica ficcional etc.</p>	<p>H 89 Avaliar posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou mesmo tema.</p> <p>H90 Avaliar o sentido de uma paráfrase de um determinado texto, considerando o texto original parafraseado.</p>

B. Situações de leitura de texto			
Bloco 4. Texto literário		<p>H91 Estabelecer relações, em texto poético, entre forma (verso, estrofe, exploração gráfica do espaço etc.), recursos linguísticos expressivos e temas (lirismo amoroso, descrição de objeto ou cena, retrato do cotidiano, narrativa dramática etc.).</p>	<p>H92 Justificar o uso de recursos gráficos, rítmicos ou expressivos presentes no poema (versos, estrofes, rimas, ritmo, assonância, aliteração, repetições, onomatopéias, metáforas, comparações etc.).</p>
			<p>H93 Justificar a presença dos Diferentes elementos que estruturam o texto narrativo: personagens, marcadores de tempo e de localização, sequência lógica dos fatos, modos de narrar (1ª e 3ª pessoa); adjetivação na caracterização de personagens, cenários e objetos; modos de marcar o discurso alheio (discurso direto / indireto).</p> <p>H94 Inferir a perspectiva ou ponto de vista do narrador/poeta ou o conflito gerador do enredo.</p>

C. Situações de leitura de texto	
Bloco 5. Análise e descrição linguística	H95 Justificar, no texto, marcas de uso de variação linguística, no que diz respeito aos fatores geográficos, históricos, sociológicos e técnicos; às diferenças entre os padrões da linguagem oral e os padrões da linguagem escrita; à seleção de um registro em função da situação interlocutiva (formal, informal); aos diferentes componentes do sistema linguístico em que a variação se manifesta: na fonética, no léxico, na morfologia, na sintaxe.
	H96 Avaliar, a partir da percepção da variação linguística, os valores nela implicados e consequentemente o preconceito a em relação a determinados grupos sociais.

Fonte: Matrizes de Avaliação – São Paulo, 2007b.

Quadro 7 – Síntese da legislação da Prova São Paulo

Lei/Decreto/Portaria	Função
Lei nº 14.063 de 14 de outubro de 2005	Institui o Sistema de Avaliação de Aproveitamento Escolar dos alunos da Rede Municipal de Ensino, sob responsabilidade da SME.
Decreto 47.683 de 14 de setembro de 2006	Regulamenta a Lei 14.063, de 14 de outubro de 2005, que Institui o Sistema de Avaliação de Aproveitamento Escolar dos alunos RME-SP, sob a responsabilidade da SME.
Portaria nº 4.903 de 2 de outubro de 2007	<i>Dispõe sobre a realização da Prova São Paulo 2007 nas unidades educacionais</i> da Rede Municipal de Ensino.
Lei nº 14.650 de 20 de dezembro de 2007	Dá nova redação aos art. 2, 3 e 4 e revoga o art. 5. da Lei 14.063, de 14 de outubro de 2005, que institui o Sistema de Avaliação de Aproveitamento Escolar dos alunos da RME-SP, sob a responsabilidade da SME.
Decreto nº 49.550 de 30 de maio de 2008	Dá nova redação aos artigos 3º, 8º e 9º do Decreto nº 47.683, de 14 de setembro de 2006, que regulamenta a Lei nº 14.063, de 14 de outubro de 2005, a qual institui Sistema de Avaliação de Aproveitamento Escolar dos alunos da Rede Municipal de Ensino, alterada pela Lei nº 14.650, de 20 de dezembro de 2007.
Portaria nº 4.659 de 25 de novembro de 2008	Dispõe sobre a realização da PSP 2008 nas unidades educacionais da Rede Municipal de Ensino.
Lei nº 14.978 de 11 de setembro de 2009	Dispõe sobre a instituição de conselhos regionais de gestão participativa no âmbito da SME; altera o art. 3. da Lei n. 14.063, de 14 de outubro de 2005.
Portaria nº 4.800 de 23 de outubro de 2009	Dispõe sobre a realização da PSP 2009 nas unidades educacionais da Rede Municipal de Ensino.
Portaria nº 5.549 de 22 de outubro de 2010	Dispõe sobre a realização da PSP 2010 nas unidades educacionais da Rede Municipal de Ensino.
Portaria nº 5.264 de 26 de outubro de 2011	Dispõe sobre a realização da edição 2011 da Prova São Paulo nas unidades educacionais da Rede Municipal de Ensino.
Portaria nº 5.837 de 30 de outubro de 2012	Dispõe sobre a realização da edição 2012 da Prova São Paulo, nas unidades educacionais da rede municipal de ensino.

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras com base nas informações levantadas na coleta de dados

ANEXO 3 – ELEMENTOS DO CURRÍCULO

Figura 14 – Sugestões para a organização da rotina semanal para o 2º ano

Fonte: SÃO PAULO (2007n)

<p>34</p>	<p>SITUAÇÕES QUE A ROTINA DEVE CONTEMPLAR</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Projeto Didático: CONFABULANDO COM FÁBULAS – três vezes por semana – num dos semestres. (sugerimos o 1º semestre) ■ Projeto Didático: Meios de Comunicação – duas vezes por semana – num dos semestres. (sugerimos o 2º semestre) ■ Seqüência Didática de Atividades: Análise e Reflexão sobre a Língua: ortografia – pelo menos uma vez por semana – durante todo o ano. ■ Seqüência Didática de Atividades: Produção e Destino do Lixo - produção de resumos e esquemas para folhetos – atividades de leitura e produção escrita – duas vezes por semana – num dos semestres. (sugerimos o 1º semestre) ■ Seqüência Didática de Atividades: Escrita de Carta de Leitor – atividades de leitura e produção escrita – duas vezes por semana – num dos semestres. (sugerimos o 2º semestre) <p>..... Guia de Planejamento e Orientações Didáticas para o Professor do 3º ano – Ciclo I</p>
	<p>■ ATIVIDADES PERMANENTES:</p> <ul style="list-style-type: none"> ☉ Para gostar de ler – Leitura de livros literários – diariamente pelo professor; três vezes por semana, pelo aluno. ☉ Roda de Jornal – semanalmente. ☉ Leitura de revistas – duas vezes por semana. ☉ Análise e reflexão sobre a Língua, padrões de escrita – três vezes por semana (sistematização dos aspectos relativos à língua abordados nos projetos e seqüências didáticas propostas).

Figura 15 – Situações que a rotina deve contemplar

Fonte: SÃO PAULO (2008f).

Mês/ano: maio/2007. Turma: 2º ano do ciclo II. Área: Língua Portuguesa																											
Freqüência de atividades desenvolvidas	2	4	7	9	11	14	16	18	21	23	25	21	22	25	26	27	28										
Ouvir textos lidos pelo professor																											
Ler coletivamente com a colaboração do professor e da classe																											
Ler com um colega (duplas)																											
Ler individualmente																											
Conversar sobre os textos lidos																											
Selecionar livremente material para ler na sala de leitura ou na sala de Informática																											
Pesquisar material bibliográfico na sala de leitura ou na sala de Informática																											
Produzir textos coletivos																											
Produzir textos em duplas																											
Produzir textos individualmente																											
Usar o livro didático																											
Discutir ou corrigir atividades realizadas																											

Figura 16 – Planejamento em Língua Portuguesa para o 2º ano do ciclo II

Fonte: SÃO PAULO (2006g).

Aspectos avaliados em Língua Portuguesa	
<ul style="list-style-type: none"> Procedimentos de Leitura – empregar estratégias para localizar informações explícitas e inferir informações implícitas em um texto. 	
<ul style="list-style-type: none"> Implicações do Suporte, do Gênero ou do Enunciador na Compreensão do Texto – estabelecer relações entre informações advindas de fontes diversas (suporte e gênero), bem como identificar a finalidade de um texto. 	
<ul style="list-style-type: none"> Relação entre Textos – comparar textos, analisando a relação entre o modo de tratamento do tema e as condições de produção, recepção e circulação deles; comparar textos que expressem opiniões diferentes sobre um mesmo fato ou tema. 	
<ul style="list-style-type: none"> Coerência e Coesão no Processamento do Texto – identificar a linha de coerência do texto, o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa; compreender o texto como um conjunto contínuo e harmonioso, em que há interligações e relações entre suas partes e entre seus elementos. 	
<ul style="list-style-type: none"> Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido – construir e antecipar a construção de significados a partir de recursos expressivos, como a ortografia, a ironia, o humor, a pontuação e outras notações. 	
<ul style="list-style-type: none"> Variação Lingüística – reconhecer as marcas lingüísticas identificadoras do locutor e do interlocutor no texto. 	

Figura 17 – Aspectos avaliados em Língua Portuguesa

Fonte: SÃO PAULO (2005d).

Domínios da leitura	Possíveis descritores da Prova Brasil
Identificação e recuperação de informação	<ul style="list-style-type: none"> Localizar informações em textos pertencentes a diferentes gêneros e com diferentes graus de complexidade (lexical, sintática; maior ou menor extensão etc.);
Compreensão e interpretação	<ul style="list-style-type: none"> Inferir informações; Explicitar o assunto; Estabelecer relações lógico-discursivas; Estabelecer a continuidade e a progressão temáticas; Reconhecer as marcas lingüísticas identificadoras do locutor e do interlocutor; Sintetizar o texto; Comparar textos;
Reflexão	<ul style="list-style-type: none"> Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros e suportes; Identificar o ponto de vista do enunciador; Avaliar a adequação da linguagem à situação comunicativa; Identificar o efeito de sentido decorrente de determinados usos expressivos da linguagem.

Figura 18 – Possíveis descritores da Prova Brasil para os domínios de leitura

Fonte: SÃO PAULO (2005d).

PROVA BRASIL: avaliação do rendimento escolar		
4ª série		8ª série
	Brasil	
176,07	Escolas Estaduais	224,00
171,09	Escolas Municipais	219,17
172,91	Total	222,63
	SP	
180,12	Escolas Estaduais	227,98
176,61	Escolas Municipais	222,40
178,19	Total	226,88
	São Paulo	
174,75	Escolas Estaduais	223,20
160,42	Escolas Municipais	220,09
167,63	Total	221,94
A escala vai até 375 pontos, mas não há alunos nesse nível.		

Figura 19 – Prova Brasil

Fonte: SÃO PAULO (2005d).

A escala de notas em língua portuguesa (Segundo matéria publicada no jornal Estado de São Paulo de 10/07/2006)	
150 pontos:	Localizam informações explícitas, interpretam textos em histórias em quadrinhos.
175 pontos:	Distinguem efeitos de humor em um texto, reconhecem advérbios e diferenciam estilos de linguagem.
200 pontos:	Percebem a metáfora e a opinião em um texto.
225 pontos:	Localizam vocabulário complexo, inferem expressões em textos longos.
250 pontos:	Identificam a finalidade de uma fábula e de textos humorísticos.
A escala vai até 375 pontos, mas não há alunos nesse nível.	

Figura 20 – Escala de nota em Língua Portuguesa

Fonte: SÃO PAULO (2005d).

Modalidade escrita/oral	Esfera de circulação	Gêneros selecionados em cada ano do Ciclo I em seqüências didáticas ou projetos				
		1º	2º	3º	4º	5º
	Cotidiana	Bilhete/recado	Receita	Regras de jogos	Carta, e-mail/relato de experiências vividas	Roteiro e mapa de localização/descrição de itinerário.
	Escolar	Diagrama / explicação	Verbete de curiosidades/explicação	Verbete de enciclopédia infantil/explicação	Verbete de enciclopédia infantil/exposição oral	Artigo de divulgação científica para crianças/exposição oral
	Jornalística	Legenda/comentário de notícia	Manchete/notícia televisiva e radiofônica	Notícia/comentário de notícias	Entrevista	Notícia/relato de acontecimento do cotidiano
	Literária (prosa)	Conto de repetição	Conto tradicional	Conto tradicional	Fábula	Lenda e mito
	Literária (verso)	Parlenda /regras de jogos e brincadeiras	Cantiga/regras de cirandas e brincadeiras cantadas	Poema para crianças	Poema narrativo	Poema

Figura 21 – Distribuição dos gêneros e das esferas de circulação para os 5 anos do ciclo I em Língua Portuguesa

Fonte: SÃO PAULO (2007j, p. 35).

Modalidade escrita / oral	Esfera de circulação	Gêneros selecionados em cada ano do Ciclo II em seqüências didáticas ou projetos			
		1º ano	2º ano	3º ano	4º ano
	Escolar	Biografia / Depoimento	Artigo de divulgação científica / Exposição oral	Verbete de enciclopédia / Exposição oral	Relato histórico / Exposição oral
	Jornalística	Entrevista	Resenha / Comentário	Notícia, reportagem / Notícia televisiva e radiofônica	Artigo de opinião / Comentário
	Literária (prosa)	Conto / Causo	Histórias em quadrinhos e tiras / Piadas	Crônica / Relato de fatos do cotidiano	Teatro
	Literária (verso)	Canção	Cordel	Poema visual / Rap	Poema
	Esfera da vida pública e profissional	Carta de solicitação e de reclamação / Debate	Requerimento e carta de solicitação, de reclamação / Solicitação, reclamação	Estatuto / Debate regrado	Currículo / Entrevista profissional

Figura 22 – Distribuição dos gêneros e das esferas de circulação para o ciclo II em Língua Portuguesa

Fonte: SÃO PAULO (2007c, p. 50)

Gêneros selecionados em cada ano do Ciclo I em seqüências didáticas ou projetos					
	Esfera de circulação				
	Cotidiana	Jornalística	Literária (prosa)	Literária (verso)	Escolar
1º ano	Billhete/Recado	Legenda/ Comentário de notícia	Conto de repetição	Parlenda/Regras de jogos e brincadeiras	Diagrama/ Explicação
2º ano	Receita	Manchete/Notícia televisiva e radiofônica	Conto tradicional	Cantiga/Regras de cirandas e brincadeiras cantadas	Verbete de curiosidades/ Explicação
3º ano	Regras de jogo	Notícia/ Comentário de notícias	Conto tradicional	Poema para crianças	Verbete de enciclopédia infantil/Explicação
4º ano	Carta, e-mail, relato de experiências vividas	Entrevista	Fábula	Poema narrativo	Verbete de enciclopédia infantil/ Exposição oral
5º ano	Roteiro e mapa de localização/ Descrição de itinerário	Notícia/Relato de acontecimento cotidiano	Lenda e mito	Poema	Artigo de divulgação científica para crianças/ Exposição oral

Figura 23 – Gêneros selecionados em cada ano do ciclo I em seqüências didáticas ou projetos

Fonte: SÃO PAULO (2010d)

Gêneros selecionados em cada ano do Ciclo II em sequências didáticas ou projetos					
	Esfera de circulação				
	Vida pública e profissional	Jornalística	Literária (prosa)	Literária (verso)	Escolar
6º ano	Carta de solicitação e de reclamação/ Debate	Entrevista	Conto/ <i>Causo</i>	Canção	Biografia/ Depoimento
7º ano	Requerimento e carta de solicitação e de reclamação/ Solicitação, reclamação	Resenha/ Comentário	HQ e tiras/Piadas	Cordel	Artigo de divulgação científica/ Exposição oral
8º ano	Estatuto/Debate regrado	Notícia, reportagem/ Notícia televisiva e radiofônica	Crônica/Relato de fatos cotidianos	Poema visual/ <i>Rap</i>	Verbetes de enciclopédia/ Exposição oral
9º ano	Currículo/ Entrevista profissional	Artigo de opinião/ Comentário	Teatro	Poema	Relato histórico/ Exposição oral

Comparativo Curricular

Frente a apresentação das três frentes curriculares da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, com o objetivo de destacar aspectos principais do currículo para comparação com a Prova São Paulo, a fim de investigar as possíveis relações entre currículo e avaliação, serão apresentados quadros sinóticos das principais características curriculares da Rede para os últimos anos de cada ciclo.

Quadro 8 – Comparativo do Programa Ler e Escrever

Ciclo I³²		Ciclo II³³	
Com relação à Escuta e Produção Oral de Textos, Espera-se que os alunos sejam capazes de:	<p>DA ESFERA COTIDIANA - Roteiro / Mapa de localização</p> <ul style="list-style-type: none"> • Descrever itinerário, ajustando-o ao gênero, aos propósitos, ao destinatário e ao contexto de circulação previsto. 	Habilidades que os alunos devem dominar para utilizarem antes da leitura.	<ul style="list-style-type: none"> • Levantamento do conhecimento prévio sobre o assunto. • Expectativas em função do suporte. • Expectativas em função dos textos da capa, quarta-capa, orelha etc. • Expectativas em função da formatação do gênero (divisão em colunas, segmentação do texto...). • Expectativas em função do autor ou instituição responsável pela publicação. • Antecipação do tema ou idéia principal a partir dos elementos paratextuais, como título, subtítulos, epígrafes, prefácios, sumários. • Antecipação do tema ou idéia principal a partir do exame de imagens ou de
	<p>DA ESFERA ESCOLAR - Artigo de divulgação científica para crianças</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expor o assunto do artigo, apoiando-se em ilustração ou pequeno esquema. 		
	<p>DA ESFERA JORNALÍSTICA - Notícia</p> <ul style="list-style-type: none"> • Relatar acontecimentos, respeitando a sequência temporal e causal. 		
	<p>DA ESFERA LITERÁRIA (PROSA) - Lendas e mitos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ouvir com atenção lendas e mitos de 		

³² Considerando que o Programa Ler e Escrever apresenta uma variedade de documentos muito grande para o Ciclo I, optou-se por trabalhar como referência com o documento voltado para o 4º Ano (então último ano do Ciclo), valorizando o fato de ser um momento no qual a Prova São Paulo se realizava em caráter censitário.

³³ Como documento de referência para o Ler e Escrever no Ciclo II, utilizou-se o **Referencial de Expectativas** comum a todos os professores do ciclo (SÃO PAULO, 2006b)

	<p>diferentes origens, lidos ou contados, estabelecendo conexões com os conhecimentos prévios, vivências, crenças e valores.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Recontar lendas e mitos, apropriando-se das características do texto-fonte. • Ouvir leitura dramática de lenda ou mito. <p>DE TODAS AS ESFERAS ESTUDADAS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participar de situações de intercâmbio oral, formulando perguntas ou estabelecendo conexões com os conhecimentos prévios, vivências, crenças e valores. 		<p>saliências gráficas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Explicitação das expectativas de leitura a partir da análise dos índices anteriores. • Definição dos objetivos da leitura.
NA leitura de textos:	<p>DA ESFERA COTIDIANA - Roteiro / Mapa de localização</p> <ul style="list-style-type: none"> • Relacionar o roteiro/mapa de localização à situação comunicativa e ao suporte em que circula originalmente. <p>DA ESFERA ESCOLAR - Artigo de divulgação científica para crianças</p> <ul style="list-style-type: none"> • Relacionar o artigo de divulgação científica à 	Habilidades que os alunos devem dominar para utilizarem durante da leitura.	<ul style="list-style-type: none"> • Confirmação ou retificação das antecipações ou expectativas de sentido criadas antes ou durante a leitura. • Localização ou construção do tema ou da idéia principal. • Esclarecimento de palavras desconhecidas a partir de inferência ou consulta a dicionário. • Identificação de palavras-chave

	<p>situação comunicativa e ao suporte em que circula originalmente.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Explicitar a idéia principal (O que o texto fala do assunto tratado?). • Levantar as idéias principais do texto para organizá-las em seqüência lógica. • Relacionar pronomes ou expressões usadas como sinônimos a seu referente para estabelecer a coesão textual. <p>DA ESFERA JORNALÍSTICA - Notícia</p> <ul style="list-style-type: none"> • Relacionar o gênero notícia à situação comunicativa e ao suporte em que circula originalmente. • Explicitar o assunto do texto. • Correlacionar causa e efeito, problema e solução, fato e opinião. • Relacionar pronomes ou expressões usadas como sinônimos a seu referente para estabelecer a coesão textual. 		<p>para a determinação dos conceitos veiculados.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Busca de informações complementares em textos de apoio subordinados ao texto principal ou por meio de consulta a enciclopédias, Internet e outras fontes. • Identificação das pistas lingüísticas responsáveis pela continuidade temática ou pela progressão temática. • Utilização das pistas linguísticas para compreender a hierarquização das proposições, sintetizando o conteúdo do texto. • Construção do sentido global do texto. • Identificação das pistas linguísticas responsáveis por introduzir no texto a posição do autor. • Identificação do leitor-virtual a partir das pistas linguísticas. • Identificar referências a outros textos,
--	---	--	--

	<p>DA ESFERA LITERÁRIA (PROSA) - Lendas e mitos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Relacionar a lenda/mito à situação comunicativa e ao suporte em que circula originalmente. • Reconhecer os temas subjacentes às lendas e mitos (o Universo, o mundo, a vida). • Descrever personagens e identificar o ponto de vista do narrador, reconhecendo suas funções na narrativa. • Articular os episódios em sequência temporal e caracterizar o espaço onde se realizam os eventos narrados. • Identificar o conflito gerador. <p>DE TODAS AS ESFERAS ESTUDADAS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Recuperar informações explícitas. • Estabelecer conexões entre o texto e os conhecimentos prévios, vivências, crenças e valores. • Estabelecer a relação entre o título e o corpo do 		<p>buscando informações adicionais se necessário.</p>
--	--	--	---

	<p>texto ou entre as imagens (fotos, ilustrações) e o corpo do texto.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Localizar informações em gráficos, tabelas, mapas etc. que acompanham o texto. • Inferir o sentido de palavras ou expressões a partir do contexto ou selecionar a acepção mais adequada em verbete de dicionário ou de enciclopédia. 		
Na produção escrita de textos	<p>DA ESFERA COTIDIANA - Roteiro / Mapa de localização</p> <ul style="list-style-type: none"> • Produzir roteiro levando em conta o gênero e o seu contexto de produção. <p>DA ESFERA ESCOLAR - Artigo de divulgação científica para crianças</p> <ul style="list-style-type: none"> • Resumir artigo de divulgação científica. <p>DA ESFERA LITERÁRIA (PROSA) - Lendas e mitos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reescrever lendas e mitos conhecidos, levando em conta 	Habilidades que os alunos devem dominar para utilizarem após da leitura.	<ul style="list-style-type: none"> • Construção da síntese semântica do texto. • Troca de impressões a respeito dos textos lidos, fornecendo indicações para sustentação de sua leitura e acolhendo outras posições. • Utilização, em função da finalidade da leitura, do registro escrito para melhor compreensão. • Avaliação crítica do texto

	<p>o gênero e o seu contexto de produção.</p> <p>DE TODOS OS GÊNEROS PRODUZIDOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Revisar e editar o texto, focalizando os aspectos estudados na análise e reflexão sobre a língua e a linguagem. 		
<p>Nas situações de análise e reflexão sobre a Língua e a Linguagem em textos.</p>	<p>DA ESFERA COTIDIANA - Roteiro / Mapa de localização</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar, com o auxílio do professor, possíveis elementos da organização interna do roteiro / mapa de localização: ponto de partida, trajeto, ponto de chegada. • Examinar o uso das formas verbais no infinitivo ou no imperativo para executar as instruções. • Identificar marcadores espaciais (dentro / fora, em cima / embaixo, direita/esquerda etc.) para compreender alguns de seus usos. • Identificar marcadores temporais (depois, logo após, então, 	<p>Gêneros textuais trabalhados</p>	<p>TEXTOS LITERÁRIOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Poesia; • Crônica; • Conto. <p>TEXTOS NÃO FICCIONAIS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Autobiografias e biografias. • textos expositivos. <p>TEXTOS JORNALÍSTICOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reportagem; • Editorial.

	<p>em seguida etc.) para compreender alguns de seus usos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Examinar o uso dos verbos de ação / deslocamento: seguir, virar, passar, contornar etc. <p>DA ESFERA ESCOLAR - Artigo de divulgação científica para crianças</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar, com o auxílio do professor, possíveis elementos da organização interna do artigo de divulgação científica: esquematização inicial, expansão, conclusão. • Examinar o uso dos tempos verbais no eixo do presente. • Explorar o emprego de vocabulário técnico de acordo com o assunto tratado. • Examinar o uso de elementos paratextuais: box, gráficos, tabelas, infográficos. <p>DA ESFERA JORNALÍSTICA - Notícia</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar, com o auxílio do 		
--	--	--	--

	<p>professor, possíveis elementos da organização interna da notícia: manchete, parágrafo síntese (lide) e corpo do texto.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Localizar palavras e expressões que marcam a progressão do tempo e as que estabelecem as relações de causalidade entre os acontecimentos relatados para compreender alguns de seus usos. • Examinar o uso dos tempos verbais no eixo do pretérito. • Reconhecer, em relação à finalidade e ao interlocutor, o nível de linguagem em uso: formal / informal. <p>DA ESFERA LITERÁRIA (PROSA) - Lendas e mitos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar, com o auxílio do professor, possíveis elementos da organização interna da lenda e do mito: situação inicial, desenvolvimento 		
--	---	--	--

	<p>da ação, situação final.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Distinguir fala de personagem do enunciado do narrador para compreender alguns de seus usos. • Examinar o uso dos verbos do dizer para introduzir a fala das personagens. • Examinar o uso dos tempos verbais no eixo do pretérito. 		
Padrões de Escrita	<p>EM TODOS GÊNEROS PRODUZIDOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Segmentar o texto em parágrafos, em decorrência das restrições impostas pelos gêneros. • Pontuar corretamente os elementos de uma enumeração. • Empregar a vírgula para isolar inversões e intercalações no interior das frases. • Pontuar corretamente passagens de discurso direto, em razão das restrições impostas pelos gêneros. • Respeitar as regularidades contextuais e as regularidades morfológicas. 		

	<ul style="list-style-type: none"> • Acentuar corretamente as palavras, em vista da oposição entre oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas. • Aplicar a regra geral de concordância verbal e nominal. • Formatar graficamente o texto. 		
--	--	--	--

Quadro 9 - Orientações Curriculares: expectativas de aprendizagem para o 5º e 9º anos em Língua Portuguesa

Quadro síntese de gêneros indicados			
5º Ano		9º Ano	
Gêneros freqüentados em atividades permanentes ou ocasionais	Regras de jogo, carta, e-mail, verbete de enciclopédia, verbete de enciclopédia virtual, reportagem, entrevista, fábula, conto tradicional, literatura infanto-juvenil, cordel, canção.	Gêneros freqüentados em atividades permanentes ou ocasionais	Verbetes de enciclopédia, artigo de divulgação científica, biografia; notícia, reportagem, entrevista; crônica, conto, novela; poema, cordel, canção; formulários.
Gêneros selecionados para estudo e aprofundamento em seqüências didáticas ou projetos	Roteiro e mapa de localização/descrição de itinerário; artigo de divulgação científica para crianças/exposição oral; notícia/relato de acontecimento do cotidiano; lenda e mito; poema.	Gêneros selecionados para estudo e aprofundamento em seqüências didáticas ou projetos	Relato histórico, exposição oral; artigo de opinião, comentário; teatro; poema; currículo, entrevista profissional.

EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM QUANTO AOS GÊNEROS DA ESFERA COTIDIANA/ PÚBLICA E PROFISSIONAL					
5º Ano			9º Ano		
Gêneros freqüentados em atividades permanentes ou ocasionais	Regras de jogo, carta, e-mail		Gêneros freqüentados em atividades permanentes ou ocasionais	Verbetes de enciclopédia, artigo de divulgação científica, biografia.	
Gêneros selecionados para estudo e aprofundamento em seqüências didáticas ou projetos	Expectativas de aprendizagem		Gêneros selecionados para estudo e aprofundamento em seqüências didáticas ou projetos	Expectativas de aprendizagem	
Modalidade escrita	Esfera cotidiana Gênero selecionado: Roteiro/Mapa de localização	Leitura P1 Relacionar o roteiro/mapa de localização à situação comunicativa e ao suporte em que circula originalmente. P2 Estabelecer a relação entre o título e o corpo do texto ou entre as imagens (fotos, ilustrações) e o corpo do texto. P3 Inferir o sentido de palavras ou expressões a partir do contexto ou selecionar	Modalidade escrita	Esfera da vida pública e profissional. Gêneros focalizados em seqüências didáticas / projetos : Currículo	Leitura P81 Relacionar o currículo ao seu contexto de produção (interlocutores, finalidade, lugar e momento em que se dá a interação) e suporte de circulação original (objetos elaborados especialmente para a escrita, como livros, revistas, papéis administrativos, periódicos, documentos em geral).

		<p>a acepção mais adequada em verbete de dicionário ou de enciclopédia.</p> <p>P4 Recuperar informações explícitas.</p> <p>P5 Localizar informações em gráficos, tabelas, mapas etc. que acompanham o roteiro.</p> <p>P6 Estabelecer conexões entre o texto e os conhecimentos prévios.</p>			<p>P82 Estabelecer conexões entre o texto e os conhecimentos prévios.</p> <p>P83 Recuperar informações explícitas.</p> <p>P84 Estabelecer a relação entre o título ou subtítulos e o corpo do texto.</p> <p>P85 Comparar currículos quanto ao tratamento temático ou estilístico.</p> <p>P86 Reconhecer os efeitos de sentido decorrentes da Diagramação, de recursos gráfico-visuais (tipo, tamanho ou estilo da fonte).</p>
		<p>Produção escrita</p> <p>P7 Produzir roteiro levando em conta o gênero e o seu contexto de produção.</p> <p>P8 Revisar e editar o texto, focalizando os aspectos estudados na análise e reflexão sobre a língua e a linguagem.</p>			<p>Produção escrita</p> <p>P87 Planejar o currículo: reunir informações pessoais presentes e passadas (documentos, escolaridade, experiências, cursos) e colocar em ordem cronológica.</p> <p>P88 Produzir currículo a partir de modelo, levando em conta o gênero e seu contexto de produção, estruturando-o de</p>

					<p>maneira a garantir a relevância das partes em relação ao tema e aos propósitos do texto e a continuidade temática.</p> <p>P89 Revisar e editar o texto focalizando os aspectos estudados na análise e reflexão sobre a língua e a linguagem.</p>
		<p>Análise e reflexão sobre a língua e a linguagem</p> <p>P9 Identificar, com o auxílio do professor, possíveis elementos da organização interna do roteiro/mapa de localização: ponto de partida, trajeto, ponto de chegada.</p> <p>P10 Examinar o uso das formas verbais no infinitivo ou no imperativo para executar as instruções.</p> <p>P11 Identificar marcadores espaciais (dentro/fora, em cima/embaixo, direita/esquerda etc.) para compreender alguns de seus usos.</p> <p>P12 Identificar marcadores temporais (depois, logo após,</p>			<p>Análise e reflexão sobre a língua e a linguagem</p> <p>P90 Identificar possíveis elementos constitutivos da organização interna do currículo: identificação (nome, endereço, telefones, fax, e-mail.), formação (escolaridade), experiência.</p> <p>P91 Examinar em textos o uso da justaposição de enunciados.</p> <p>P92 Examinar em textos o uso de numerais na orientação da subdivisão do tema ou na enumeração de propriedades.</p> <p>P93 Examinar em textos o uso de recursos gráficos no currículo.</p>

		então, em seguida etc.) para compreender alguns de seus usos. P13 Examinar o uso dos verbos de ação/deslocamento: seguir, virar, passar, contornar etc.			
Modalidade oral	Esfera cotidiana Gênero selecionado: Descrição de itinerário	Escuta/Produção oral P14 Descrever itinerário, ajustando-o ao gênero, aos propósitos, ao destinatário e ao contexto de circulação previsto. P15 Participar de situações de intercâmbio oral, formulando perguntas.	Modalidade oral	Esfera da vida pública e profissional Gêneros focalizados em seqüências didáticas/projetos: Entrevista Profissional	Escuta/Produção oral P94 Relatar e comentar experiências que envolvam entrevistas profissionais. P95 Encenar situações de entrevista profissional. P96 Empregar palavras ou expressões que funcionam como modalizadores para atenuar críticas, proibições ou ordens potencialmente ameaçadoras ao interlocutor como talvez, é possível, por favor. P97 Ampliar o uso de vocabulário diversificado e de estruturas com maior complexidade sintática.

EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM QUANTO AOS GÊNEROS DA ESFERA ESCOLAR					
5º Ano			9º Ano		
Gêneros frequentados em atividades permanentes ou ocasionais	Verbetes de enciclopédia, verbete de enciclopédia virtual.		Gêneros frequentados em atividades permanentes ou ocasionais	Verbetes de enciclopédia, artigo de divulgação científica, biografia.	
Gêneros selecionados para estudo e aprofundamento em seqüências didáticas ou projetos	Expectativas de aprendizagem		Gêneros selecionados para estudo e aprofundamento em seqüências didáticas ou projetos	Expectativas de aprendizagem	
Modalidade escrita	Esfera escolar	Leitura	Modalidade escrita	Esfera escolar	Leitura
	Gênero selecionado: Artigo de divulgação científica para crianças	P16 Relacionar o artigo de divulgação científica à situação comunicativa e ao suporte em que circula originalmente. P17 Estabelecer conexões entre o texto e os conhecimentos prévios, vivências, crenças e valores.		Gêneros focalizados em seqüências didáticas/projetos: Relato Histórico	P1 Relacionar a descrição histórica (relato) ao seu contexto de produção (interlocutores, finalidade, lugar e momento em que se dá a interação) e suporte de circulação original (objetos elaborados especialmente para

		<p>P18 Estabelecer a relação entre o título e o corpo do texto ou entre as imagens (fotos, ilustrações) e o corpo do texto.</p> <p>P19 Inferir o sentido de palavras ou expressões a partir do contexto ou selecionar a acepção mais adequada em verbete de dicionário ou de enciclopédia.</p> <p>P20 Recuperar informações explícitas.</p> <p>P21 Localizar informações em gráficos, tabelas, mapas etc. que acompanham o texto.</p> <p>P22 Explicitar a idéia principal (O que o texto fala do assunto tratado?).</p> <p>P23 Levantar as idéias principais do texto para organizá-las em seqüência lógica.</p> <p>P24 Relacionar pronomes ou expressões usadas como sinônimos a seu referente para estabelecer a coesão textual.</p>			<p>a escrita, como livros, revistas, suportes digitais).</p> <p>P2 Estabelecer conexões entre o texto e os conhecimentos prévios, vivências, crenças e valores.</p> <p>P3 Recuperar informações explícitas.</p> <p>P4 Articular os episódios narrados em seqüência temporal para estabelecer a coesão.</p> <p>P5 Estabelecer relações entre imagens (fotos, ilustrações), gráficos, tabelas, infográficos e o corpo do texto.</p> <p>P6 Reconhecer os efeitos de sentido provocados pela combinação, no texto, de seqüências narrativas, descritivas, expositivas, conversacionais, instrucionais ou argumentativas.</p> <p>P7 Interpretar a posição do autor em relação a conceitos ou acontecimentos.</p>
--	--	---	--	--	---

					P8 Trocar impressões com outros leitores a respeito dos textos lidos.
		Produção escrita P25 Resumir artigo de divulgação científica. P26 Revisar e editar o texto, focalizando os aspectos estudados na análise e reflexão sobre a língua e a linguagem.			Produção escrita P9 Planejar o relato histórico: levantar fatos e organizá-los em uma linha do tempo. P10 Produzir texto o relato histórico, levando em conta o gênero e seu contexto de produção, estruturando-o de maneira a garantir a relevância das partes em relação ao tema e aos propósitos do texto e a continuidade temática. P11 Revisar e editar o texto focalizando os aspectos estudados na análise e reflexão sobre a língua e a linguagem.
		Análise e reflexão sobre a língua e a linguagem P27 Identificar, com o auxílio do professor, possíveis elementos da organização interna do artigo de divulgação científica: esquematização inicial, expansão, conclusão.			Análise e reflexão sobre a língua e a linguagem P12 Identificar possíveis elementos constitutivos da organização interna do relato histórico: organização cronológica dos fatos narrados.

		<p>P28 Examinar o uso dos tempos verbais no eixo do presente.</p> <p>P29 Explorar o emprego de vocabulário técnico de acordo com o assunto tratado.</p> <p>P30 Examinar o uso de elementos paratextuais: box, gráficos, tabelas, infográficos</p>			<p>P13 Examinar em textos o uso de tempos verbais no eixo do pretérito para reconhecer os eventos anteriores e posteriores a esse tempo (pretérito perfeito / imperfeito, mais que perfeito, futuro do pretérito).</p> <p>P14 Examinar em textos o uso de construções verbais do tipo “parece que”, “é necessário que” ou de alguns advérbios como provavelmente, geralmente, em seqüências argumentativas e expositivas.</p> <p>P15 Examinar em textos o uso dos verbos “de dizer” para introduzir seqüências dialogais ou para incorporar citações.</p>
Modalidade oral	Esfera escolar Gênero selecionado: Exposição oral	Escuta/produção oral P31 Expor o assunto do artigo, apoiando-se em ilustração ou pequeno esquema. P32 Participar de situações de intercâmbio oral, formulando perguntas ou estabelecendo conexões com os conhecimentos prévios, vivências, crenças e valores.	Modalidade oral	Esfera escolar Gêneros focalizados em seqüências didáticas/projetos: Exposição oral	Escuta/Produção oral P16 Expor trabalhos individualmente ou em grupo apoiados por roteiros. P17 Selecionar em função do projeto textual registros impressos ou audiovisuais de apoio à fala. P18 Compreender criticamente os sentidos e a intencionalidade

					<p>de mensagens orais veiculadas na exposição.</p> <p>P19 Tomar notas de aspectos relevantes do conteúdo de uma exposição.</p> <p>P20 Ampliar o uso de vocabulário diversificado e de estruturas com maior complexidade sintática.</p> <p>P21 Avaliar a expressão oral própria ou alheia em interação.</p>
EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM QUANTO AOS GÊNEROS DA ESFERA JORNALÍSTICA					
5º Ano			9º Ano		
Gêneros freqüentados em atividades permanentes ou ocasionais	Reportagem, entrevista.		Gêneros freqüentados em atividades permanentes ou ocasionais	Notícia, reportagem, entrevista.	
Gêneros selecionados para estudo e aprofundamento em	Expectativas de aprendizagem		Gêneros selecionados para estudo e aprofundamento em	Expectativas de aprendizagem	

seqüências didáticas ou projetos		seqüências didáticas ou projetos	
Modalidade escrita	<p>Esfera jornalística</p> <p>Gênero selecionado: Notícia</p> <p>Leitura</p> <p>P33 Relacionar o gênero notícia à situação comunicativa e ao suporte em que circula originalmente.</p> <p>P34 Estabelecer conexões entre o texto e os conhecimentos prévios, vivências, crenças e valores.</p> <p>P35 Estabelecer a relação entre o título e o corpo do texto ou entre as imagens (fotos, ilustrações) e o corpo do texto.</p> <p>P36 Explicitar o assunto do texto.</p> <p>P37 Inferir o sentido de palavras ou expressões a partir do contexto ou selecionar a acepção mais adequada em verbete de dicionário ou de enciclopédia.</p> <p>P38 Recuperar informações explícitas.</p>	Modalidade escrita	<p>Esfera jornalística</p> <p>Gênero selecionado: Artigo de Opinião</p> <p>Leitura</p> <p>P22 Relacionar o artigo de opinião ao seu contexto de produção (interlocutores, finalidade, lugar e momento em que se dá a interação) e suporte de circulação original (objetos elaborados especialmente para a escrita, como livros, revistas, suportes digitais).</p> <p>P23 Estabelecer conexões entre o texto e os conhecimentos prévios, vivências, crenças e valores.</p> <p>P24 Estabelecer a relação entre o título e o corpo do texto.</p> <p>P25 Inferir informações pressupostas ou subentendidas no texto.</p> <p>P26 Interpretar a posição do autor em relação a conceitos ou acontecimentos.</p>

		<p>P39 Correlacionar causa e efeito, problema e solução, fato e opinião.</p> <p>P40 Relacionar pronomes ou expressões usadas como sinônimos a seu referente para estabelecer a coesão textual.</p> <p>P41 Inferir o sentido de palavras ou expressões a partir do contexto ou selecionar a acepção mais adequada em verbete de dicionário ou de enciclopédia.</p>			<p>P27 Correlacionar causa e efeito, problema e solução, fato e opinião relativa a esse fato, tese e argumentos, definição e exemplo, comparação ou contraste, para estabelecer a coesão da sequência de idéias.</p> <p>P28 Reconhecer os efeitos de sentido provocados pela combinação, no texto, de seqüências narrativas, descritivas, expositivas, conversacionais, instrucionais ou argumentativas.</p> <p>P29 Aceitar ou recusar as posições ideológicas que reconheça nos textos que lê.</p>
		<p>Produção escrita</p> <p>P42 Produzir notícia de fato relevante, levando em conta o gênero e o seu contexto de produção.</p> <p>P43 Revisar e editar o texto, focalizando os aspectos estudados na análise e reflexão sobre a língua e a linguagem.</p>			<p>Produção escrita</p> <p>P30 Planejar o artigo de opinião: levantamento de informações e diferentes opiniões sobre o tema selecionado.</p> <p>P31 Produzir texto artigo de opinião, levando em conta o gênero e seu contexto de produção, estruturando o de maneira a garantir a relevância</p>

					<p>das partes em relação ao tema e aos propósitos do texto e a continuidade temática.</p> <p>P32 Revisar e editar o texto focalizando os aspectos estudados na análise e reflexão sobre a língua e a linguagem.</p>
		<p>Análise e reflexão sobre a língua e a linguagem</p> <p>P44 Identificar, com o auxílio do professor, possíveis elementos da organização interna da notícia: manchete, parágrafo-síntese (lide) e corpo do texto.</p> <p>P45 Localizar palavras e expressões que marcam a progressão do tempo e as que estabelecem as relações de causalidade entre os acontecimentos relatados para compreender alguns de seus usos.</p> <p>P46 Examinar o uso dos tempos verbais no eixo do pretérito.</p> <p>P47 Reconhecer, em relação à finalidade e ao interlocutor, o</p>			<p>Análise e reflexão sobre a língua e a linguagem</p> <p>P33 Identificar possíveis elementos constitutivos da organização interna do artigo de opinião: introdução com a tese que será contestada, apresentação de dados que escora a conclusão, nova tese com a opinião do autor.</p> <p>P34 Examinar em textos o uso de construções verbais passivas e impessoais em seqüências argumentativas ou expositivas.</p> <p>P35 Examinar em textos o uso dos verbos “de dizer” para introduzir seqüências dialogais ou para incorporar citações.</p> <p>P36 Examinar em textos o uso de construções verbais do tipo</p>

		nível de linguagem em uso: formal/informal.			“parece que”, “é necessário que”, ou de alguns advérbios como provavelmente, geralmente, em seqüências argumentativas e expositivas.
Modalidade oral	Esfera jornalística Gênero selecionado: Relato de acontecimento do cotidiano	Escuta/produção oral P48 Relatar acontecimentos, respeitando a seqüência temporal e causal. P49 Participar de situações de intercâmbio oral, formulando perguntas ou estabelecendo conexões com os conhecimentos prévios, vivências, crenças e valores.	Modalidade oral	Esfera jornalística Gêneros focalizados em seqüências didáticas/projetos: Comentário	Escuta/Produção oral P37 Comentar e justificar opiniões. P38 Compreender criticamente os sentidos e a intencionalidade de comentários. P39 Assistir a programas televisivos ou radiofônicos de entrevistas. P40 Participar construtivamente de discussões em grupo e de debates com o conjunto da turma. P41 Empregar palavras ou expressões que funcionam como modalizadores para atenuar críticas, proibições ou ordens potencialmente ameaçadoras ao interlocutor como talvez, é possível, por favor.

EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM QUANTO AOS GÊNEROS DA ESFERA LITERÁRIA (PROSA)					
5º Ano			9º Ano		
Gêneros freqüentados em atividades permanentes ou ocasionais	Fábula, conto tradicional, literatura infanto-juvenil.		Gêneros freqüentados em atividades permanentes ou ocasionais	Crônica, conto, novela.	
Gêneros selecionados para estudo e aprofundamento em seqüências didáticas ou projetos	Expectativas de aprendizagem		Gêneros selecionados para estudo e aprofundamento em seqüências didáticas ou projetos	Expectativas de aprendizagem	
Modalidade escrita	Esfera literária Gênero selecionado: Lenda e mito	Leitura P50 Relacionar a lenda/mito à situação comunicativa e ao suporte em que circula originalmente. P51 Estabelecer conexões entre o texto e os conhecimentos prévios, vivências, crenças e valores.	Modalidade escrita	Esfera literária Gêneros focalizados em seqüências didáticas/projetos: Teatro	Leitura P42 Relacionar a peça de teatro ao seu contexto de produção (interlocutores, finalidade, lugar e momento em que se dá a interação) e suporte de circulação original (objetos elaborados especialmente para

		<p>P52 Estabelecer a relação entre o título e o corpo do texto ou entre as imagens (fotos, ilustrações) e o corpo do texto.</p> <p>P53 Inferir o sentido de palavras ou expressões a partir do contexto ou selecionar a acepção mais adequada em verbete de dicionário ou de enciclopédia.</p> <p>P54 Recuperar informações explícitas.</p> <p>P55 Reconhecer os temas subjacentes às lendas e mitos (o Universo, o mundo, a vida).</p> <p>P56 Descrever personagens e identificar o ponto de vista do narrador, reconhecendo suas funções na narrativa.</p> <p>P57 Articular os episódios em seqüência temporal e caracterizar o espaço onde ocorrem os eventos narrados.</p> <p>P58 Identificar o conflito gerador</p>			<p>a escrita, como livros, revistas, suportes digitais).</p> <p>P43 Estabelecer conexões entre o texto e os conhecimentos prévios, vivências, crenças e valores.</p> <p>P44 Inferir informações pressupostas ou subentendidas no texto.</p> <p>P45 Comparar versões de um mesmo texto (de mesma mídia ou não) quanto ao tratamento temático ou estilístico.</p> <p>P46 Compreender o papel do conflito gerador no desencadeamento da ação.</p> <p>P47 Interpretar os diferentes pontos de vista das personagens.</p> <p>P48 Reconhecer a presença de elementos da fala de um interlocutor nos enunciados do outro em diálogos.</p> <p>P49 Aceitar ou recusar as posições ideológicas que reconheça nos textos que lê.</p>
--	--	---	--	--	--

					<p>P50 Trocar impressões com outros leitores a respeito dos textos lidos.</p>
		<p>Produção escrita</p> <p>P59 Reescrever lendas e mitos conhecidos, levando em conta o gênero e o seu contexto de produção.</p> <p>P60 Revisar e editar o texto, focalizando os aspectos estudados na análise e reflexão sobre a língua e a linguagem.</p>			<p>Produção escrita</p> <p>P51 Planejar peça de teatro: seleção do tema e dos episódios a serem dramatizados.</p> <p>P52 Produzir peça de teatro ou adaptar texto conhecido, levando em conta o gênero e seu contexto de produção, estruturando-o de maneira a garantir a relevância das partes em relação ao tema e aos propósitos do texto e a continuidade temática.</p> <p>P53 Revisar e editar o texto focalizando os aspectos estudados na análise e reflexão sobre a língua e a linguagem.</p>
		<p>Análise e reflexão sobre a língua e a linguagem</p> <p>P61 Identificar, com o auxílio do professor, possíveis elementos da organização interna da lenda e do mito: situação inicial,</p>			<p>Análise e reflexão sobre a língua e a linguagem</p> <p>P54 Identificar possíveis elementos constitutivos da organização interna da peça de teatro: divisão em atos, cenas, falas e rubricas; estruturação da fábula em apresentação (das</p>

		<p>desenvolvimento da ação, situação final.</p> <p>P62 Distinguir fala de personagem do enunciado do narrador para compreender alguns de seus usos.</p> <p>P63 Examinar o uso dos verbos do dizer para introduzir a fala das personagens.</p> <p>P64 Examinar o uso dos tempos verbais no eixo do pretérito.</p>			<p>personagens, do conflito ou da intriga), desenvolvimento das ações e conclusão.</p> <p>P55 Localizar e compreender o funcionamento dos pares pergunta / resposta, ordem / execução, convite-aceitação / recusa, cumprimento / cumprimento, xingamento-defesa / revide, acusação-defesa / justificativa, pedido de desculpa / perdão.</p>
Modalidade Oral	<p>Esfera Literária</p> <p>Gênero selecionado: Lenda e Mito.</p>	<p>Escuta/produção oral</p> <p>P65 Ouvir com atenção lendas e mitos de diferentes origens lidos ou contados, estabelecendo conexões com os conhecimentos prévios, vivências, crenças e valores.</p> <p>P66 Recontar lendas e mitos, apropriando-se das características do texto-fonte.</p> <p>P67 Dramatizar lenda ou mito.</p>	Modalidade oral	<p>Esfera literária</p> <p>Gêneros focalizados em seqüências didáticas/projetos:</p> <p>Teatro</p>	<p>Escuta/Produção oral</p> <p>P56 Dramatizar textos próprios ou alheios.</p> <p>P57 Compreender criticamente os sentidos e a intencionalidade de peças teatrais.</p> <p>P58 Assistir a vídeos ou a espetáculos de teatro e de cinema.</p> <p>P59 Comparar textos, versões de um mesmo texto, adaptações de um texto para cinema, vídeo ou televisão, interpretações diferentes da mesma canção.</p>

					P60 Trocar impressões. P61 Respeitar as diferentes variedades lingüísticas faladas. P62 Avaliar a expressão oral própria ou alheia em interação.
EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM QUANTO AOS GÊNEROS DA ESFERA LITERÁRIA (VERSO)					
5º Ano			9º Ano		
Gêneros freqüentados em atividades permanentes ou ocasionais	Cordel, canção.		Gêneros freqüentados em atividades permanentes ou ocasionais	Poema, cordel, canção.	
Gêneros selecionados para estudo e aprofundamento em seqüências didáticas ou projetos	Expectativas de aprendizagem		Gêneros selecionados para estudo e aprofundamento em seqüências didáticas ou projetos	Expectativas de aprendizagem	
		Leitura		Esfera literária	Leitura

Modalidade escrita	Esfera literária Gênero selecionado: Poema	<p>P68 Relacionar o poema à situação comunicativa e ao suporte em que circula originalmente.</p> <p>P69 Estabelecer conexões entre o texto e os conhecimentos prévios, vivências, crenças e valores.</p> <p>P70 Inferir, a partir de elementos presentes no próprio texto, o uso de palavras ou expressões de sentido figurado.</p>	Modalidade escrita	Gêneros focalizados em seqüências didáticas/projetos: Poema	<p>P63 Relacionar o poema ao seu contexto de produção (interlocutores, finalidade, lugar e momento em que se dá a interação) e suporte de circulação original (objetos elaborados especialmente para a escrita, como livros, revistas, suportes digitais).</p> <p>P64 Estabelecer conexões entre o texto e os conhecimentos prévios, vivências, crenças e valores.</p> <p>P65 Estabelecer a relação entre o título e o corpo do texto.</p> <p>P66 Inferir, a partir de elementos presentes no próprio texto, o uso de palavras ou expressões de sentido figurado.</p> <p>P67 Interpretar o ponto de vista do eu lírico.</p> <p>P68 Trocar impressões com outros leitores a respeito dos textos lidos.</p>
		Produção escrita			Produção escrita

		<p>P71 Produzir poema, levando em conta o gênero e o seu contexto de produção.</p> <p>P72 Revisar e editar o texto, focalizando os aspectos estudados na análise e reflexão sobre a língua e a linguagem.</p>			<p>P69 Planejar um poema: selecionar um poema para servir de modelo.</p> <p>P70 Produzir o poema a partir de decalque de modelo, levando em conta o gênero e seu contexto de produção, estruturando-o de maneira a garantir a relevância das partes em relação ao tema e aos propósitos do texto e a continuidade temática.</p> <p>P71 Revisar e editar o texto focalizando os aspectos estudados na análise e reflexão sobre a língua e a linguagem.</p>
		<p>Análise e reflexão sobre a língua e a linguagem</p> <p>P73 Identificar, com o auxílio do professor, possíveis elementos da organização interna do poema narrativo: observar segmentação do poema em versos e estrofes.</p> <p>P74 Observar o funcionamento do ritmo e da rima nos poemas para compreender alguns de seus usos.</p>			<p>Análise e reflexão sobre a língua e a linguagem</p> <p>P72 Identificar possíveis elementos constitutivos da organização interna de um gênero: estrofes e versos.</p> <p>P73 Reconhecer o emprego de linguagem figurada e compreender os sentidos conotados.</p> <p>P74 Observar o funcionamento do ritmo e da rima nos poemas</p>

		<p>P75 Relacionar o tratamento dado à sonoridade (aliteração) aos efeitos de sentido que provoca.</p> <p>P76 Analisar o efeito de sentido de comparações e metáforas.</p>			<p>para compreender alguns de seus usos.</p> <p>P75 Relacionar o tratamento dado à sonoridade (assonância, aliteração) aos efeitos de sentido que provoca.</p>
Modalidade oral	<p>Esfera literária</p> <p>Gênero selecionado:</p> <p>Poema</p>	<p>Escuta/produção oral</p> <p>P77 Recitar ou ler poemas.</p> <p>P78 Apreciar poemas lidos ou recitados.</p>	Modalidade oral	<p>Esfera literária</p> <p>Gêneros focalizados em seqüências didáticas/projetos:</p> <p>Poema</p>	<p>Escuta/Produção oral</p> <p>P76 Recitar ou ler poemas em voz alta de maneira suscitar o interesse dos outros interlocutores.</p> <p>P77 Compreender criticamente os sentidos e a intencionalidade dos poemas.</p> <p>P78 Ouvir gravações de poemas lidos.</p> <p>P79 Trocar impressões.</p> <p>P80 Ampliar o uso de vocabulário diversificado e de estruturas com maior complexidade sintática.</p>

EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM DOS PADRÕES DE ESCRITA	
5º Ano	9º Ano
<p>P79 Segmentar o texto em parágrafos, em decorrência das restrições impostas pelos gêneros.</p> <p>P80 Pontuar corretamente os elementos de uma enumeração.</p> <p>P81 Empregar a vírgula para isolar inversões e intercalações no interior das frases.</p> <p>P82 Pontuar corretamente passagens de discurso direto, em razão das restrições impostas pelos gêneros.</p> <p>P83 Respeitar as regularidades contextuais.</p> <p>P84 Respeitar as regularidades morfológicas.</p> <p>P85 Acentuar corretamente as palavras, em vista da oposição entre oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas.</p> <p>P86 Aplicar a regra geral de concordância verbal e nominal.</p> <p>P87 Formatar graficamente o texto.</p>	<p>P98 Empregar as marcas de segmentação em função do projeto textual e das restrições impostas pelos gêneros: título e subtítulo, paragrafação, inserção de elementos paratextuais (notas, box, figura).</p> <p>P99 Empregar a vírgula para isolar inversões e intercalações no interior das frases.</p> <p>P100 Pontuar corretamente passagens de discurso direto em função das restrições impostas pelos gêneros.</p> <p>P101 Empregar ponto-e-vírgula, dois-pontos e outros sinais gráficos (aspas, travessão, parênteses).</p> <p>P102 Utilizar as regularidades morfológicas como parte das estratégias de solução de problemas de ortografia.</p> <p>P103 Acentuar corretamente as palavras.</p> <p>P104 Conhecer casos mais gerais de concordância nominal e verbal para recuperação da referência e manutenção da coesão.</p> <p>P105 Formatar graficamente o texto.</p>
	<p>DESCRIÇÃO GRAMATICAL</p> <p>P106 Discriminar as classes de palavras que funcionam sintaticamente como núcleo (substantivo, verbo) das que funcionam como determinante (adjetivos, advérbios) para compreender as relações de dependência entre as palavras do texto.</p>

	P107 Examinar as relações lógico-semânticas que preposições e conjunções estabelecem entre as palavras de um enunciado para compreender textos e escrever textos mais coesos.
	VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA
	<p>P108 Levantar as marcas de variação lingüística ligadas a fatores geográficos (variedades regionais, variedades urbanas e rurais), históricos (linguagem do passado e do presente), sociológicos (gênero, gerações, classe social), técnicos (diferentes domínios da ciência e da tecnologia);</p> <p>P109 Comparar fenômenos lingüísticos observados nas diferentes variedades da fala e da escrita, analisando os componentes do sistema lingüístico em que a variação se manifesta: na fonética (diferentes pronúncias), no léxico (diferentes empregos de palavras), na morfologia (variantes e reduções no sistema flexional e derivacional), na sintaxe (estruturação das sentenças e concordância).</p>

Quadro 10 – Expectativas nos Cadernos de Apoio e Aprendizagem

CADERNOS DE APOIO E APRENDIZAGEM – EXPECTATIVAS POR GÊNERO E ESFERA DE CIRCULAÇÃO			
5º Ano		9º Ano	
Esfera de Circulação e Gênero	Expectativas de Aprendizagem	Esfera de Circulação e Gênero	Expectativas de Aprendizagem
COTIDIANA – Roteiro e Mapa de Localização / Descrição de Itinerário.	<p>P6 Estabelecer conexões entre o texto e os conhecimentos prévios.</p> <p>P14 Descrever itinerário, ajustando-o ao gênero, aos propósitos, ao destinatário e ao contexto de circulação previsto.</p> <p>P15 Participar de situações de intercâmbio oral, formulando perguntas.</p> <p>P11 Identificar marcadores espaciais (dentro/fora, em cima/embaixo, direita/esquerda etc.) para compreender alguns de seus usos.</p> <p>P13 Examinar o uso dos verbos de ação/deslocamento: seguir, virar, passar, contornar etc.</p> <p>P10 Examinar o uso das formas verbais no infinitivo ou no imperativo para executar as instruções.</p>	VIDA PÚBLICA E PROFISSIONAL – Currículo / Entrevista Profissional.	<p>P81 Relacionar o currículo ao seu contexto de produção (interlocutores, finalidade, lugar e momento em que se dá a interação) e suporte de circulação original (objetos elaborados especialmente para a escrita, como livros, revistas, papéis administrativos, periódicos, documentos em geral).</p> <p>P82 Estabelecer conexões entre o texto e os conhecimentos prévios.</p> <p>P87 Planejar o currículo: reunir informações pessoais presentes e passadas (documentos, escolaridade, experiências, cursos) e colocar em ordem cronológica.</p> <p>P83 Recuperar informações explícitas.</p> <p>P94 Relatar e comentar experiências que envolvam entrevistas profissionais.</p> <ul style="list-style-type: none"> • P95 Encenar situações de entrevista profissional. • P96 Empregar palavras ou expressões que funcionam como modalizadores para atenuar críticas, proibições

	<p>P14 Descrever itinerário, ajustando-o ao gênero, aos propósitos, ao destinatário e ao contexto de circulação previsto.</p> <p>P9 Identificar, com o auxílio do professor, possíveis elementos da organização interna do roteiro/mapa de localização: ponto de partida, trajeto, ponto de chegada.</p> <p>P1 Relacionar o roteiro/mapa de localização à situação comunicativa e ao suporte em que circula originalmente.</p> <p>P2 Estabelecer a relação entre o título e o corpo do texto ou entre as imagens (fotos, ilustrações) e o corpo do texto.</p> <p>P4 Recuperar informações explícitas.</p> <p>P5 Localizar informações em gráficos, tabelas, mapas etc.que acompanham o roteiro.</p> <p>P9 Identificar, com o auxílio do professor, possíveis elementos da organização interna do roteiro/mapa de localização: ponto de partida, trajeto, ponto de chegada.</p> <p>P12 Identificar marcadores temporais (depois, logo após, em seguida etc.) para compreender alguns de seus usos.</p> <p>P2 Estabelecer a relação entre o título e o corpo do texto ou entre as imagens (fotos, ilustrações) e o corpo do texto.</p>	<p>ou ordens potencialmente ameaçadoras ao interlocutor como talvez, é possível, por favor.</p> <ul style="list-style-type: none"> • P97 Ampliar o uso de vocabulário diversificado e de estruturas com maior complexidade sintática. <p>P84 Estabelecer a relação entre o título ou subtítulos e o corpo do texto.</p> <ul style="list-style-type: none"> • P85 Comparar currículos quanto ao tratamento temático ou estilístico. • P86 Reconhecer os efeitos de sentido decorrentes da diagramação, de recursos gráfico-visuais (tipo, tamanho ou estilo da fonte). • P91 Examinar em textos o uso da justaposição de enunciados. • P92 Examinar em textos o uso de numerais na orientação da subdivisão do tema ou na enumeração de propriedades. • P93 Examinar em textos o uso de recursos gráficos no currículo. <p>P90 Identificar possíveis elementos constitutivos da organização interna do currículo: identificação (nome, endereço, telefones, fax, <i>e-mail</i>), formação (escolaridade), experiência.</p> <p>P88 Produzir currículo a partir de modelo, levando em conta o gênero e seu contexto de produção, estruturando-o de maneira a garantir a relevância das</p>
--	---	--

	<p>P7 Produzir roteiro levando em conta o gênero e o seu contexto de produção.</p> <p>P8 Revisar e editar o texto, focalizando os aspectos estudados na análise e reflexão sobre a língua e a linguagem.</p>		<p>partes em relação ao tema e aos propósitos do texto e a continuidade temática.</p> <p>• P89 Revisar e editar o texto focalizando os aspectos estudados na análise e reflexão sobre a língua e a linguagem.</p>
<p>JORNALÍSTICA Notícia / Relato de acontecimento cotidiano.</p>	<p>P34 Estabelecer conexões entre o texto e os conhecimentos prévios, vivências, crenças e valores.</p> <p>P33 Relacionar o gênero notícia à situação comunicativa e ao suporte em que circula originalmente.</p> <p>P36 Explicitar o assunto do texto.</p> <p>P38 Recuperar informações explícitas.</p> <p>P39 Correlacionar causa e efeito, problema e solução, fato e opinião.</p> <p>P49 Participar de situações de intercâmbio oral, formulando perguntas ou estabelecendo conexões com os conhecimentos prévios, vivências, crenças e valores.</p> <p>P44 Identificar, com o auxílio do professor, possíveis elementos da organização interna da notícia: manchete, parágrafo--síntese (lide) e corpo do texto.</p>	<p>JORNALÍSTICA – Artigo de opinião / comentário.</p>	<p>P23 Estabelecer conexões entre o texto e os conhecimentos prévios, vivências, crenças e valores.</p> <p>P38 Compreender criticamente os sentidos e a intencionalidade de comentários.</p> <p>P29 Aceitar ou recusar as posições ideológicas que reconheça nos textos que lê.</p> <p>P37 Comentar e justificar opiniões.</p> <p>P40 Participar construtivamente de discussões em grupo e de debates com o conjunto da turma.</p> <p>P41 Empregar palavras ou expressões que funcionam como modalizadores para atenuar críticas, proibições ou ordens potencialmente ameaçadoras ao interlocutor como talvez, é possível, por favor.</p> <p>P22 Relacionar o artigo de opinião ao seu contexto de produção (interlocutores, finalidade, lugar e momento em que se dá a interação) e suporte de circulação original (objetos elaborados especialmente para a escrita, como livros, revistas, suportes digitais).</p>

<p>P37 Inferir o sentido de palavras ou expressões a partir do contexto ou selecionar a acepção mais adequada em verbete de dicionário ou de enciclopédia.</p> <p>P40 Relacionar pronomes ou expressões usadas como sinônimos a seu referente para estabelecer a coesão textual.</p> <p>P45 Localizar palavras e expressões que marcam a progressão do tempo e as que estabelecem as relações de causalidade entre os acontecimentos relatados para compreender alguns de seus usos.</p> <p>P46 Examinar o uso dos tempos verbais no eixo do pretérito.</p> <p>P47 Reconhecer, em relação à finalidade e ao interlocutor, o nível de linguagem em uso: formal/informal.</p> <p>P35 Estabelecer a relação entre o título e o corpo do texto ou entre as imagens (fotos, ilustrações) e o corpo do texto.</p> <p>P42 Produzir notícia de fato relevante, levando em conta o gênero e o seu contexto de produção.</p> <p>P43 Revisar e editar o texto, focalizando os aspectos estudados na análise e reflexão sobre a língua e a linguagem.</p> <p>P48 Relatar acontecimentos, respeitando a sequência temporal e causal.</p>	<p>P28 Reconhecer os efeitos de sentido provocados pela combinação, no texto, de sequências narrativas, descritivas, expositivas, conversacionais, instrucionais ou argumentativas.</p> <p>P25 Inferir informações pressupostas ou subentendidas no texto.</p> <p>P24 Estabelecer a relação entre o título e o corpo do texto.</p> <p>P26 Interpretar a posição do autor em relação a conceitos ou acontecimentos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • P37 Comentar e justificar opiniões. <p>P30 Planejar o artigo de opinião: levantamento de informações e diferentes opiniões sobre o tema selecionado.</p> <ul style="list-style-type: none"> • P39 Assistir a programas televisivos ou radiofônicos de entrevistas. <p>P27 Correlacionar causa e efeito, problema e solução, fato e opinião relativa a esse fato, tese e argumentos, definição e exemplo, comparação ou contraste, para estabelecer a coesão da sequência de ideias.</p> <p>P31 Produzir texto artigo de opinião, levando em conta o gênero e seu contexto de produção, estruturando-o de maneira a garantir a relevância das partes em relação ao tema e aos propósitos do texto e a continuidade temática.</p>
--	--

			<p>P34 Examinar em textos o uso de construções verbais passivas e impessoais em sequências argumentativas ou expositivas.</p> <p>• P35 Examinar em textos o uso dos verbos “de dizer” para introduzir sequências dialogais ou para incorporar citações.</p> <p>P36 Examinar em textos o uso de construções verbais do tipo “parece que”, “é necessário que”, ou de alguns advérbios como provavelmente, geralmente, em sequências argumentativas e expositivas.</p> <p>P33 Identificar possíveis elementos constitutivos da organização interna do artigo de opinião: introdução com a tese que será contestada, apresentação de dados que escora a conclusão, nova tese com a opinião do autor.</p> <p>P32 Revisar e editar o texto focalizando os aspectos estudados na análise e reflexão sobre a língua e a linguagem.</p>
LITERÁRIA (Prosa) – Lenda e Mito	<p>P51 Estabelecer conexões entre o texto e os conhecimentos prévios, vivências, crenças e valores.</p> <p>P55 Reconhecer os temas subjacentes às lendas e mitos (o Universo, o mundo, a vida).</p> <p>P54 Recuperar informações explícitas.</p>	LITERÁRIA (Prosa) – Teatro	<p>P60 Trocar impressões.</p> <p>P42 Relacionar a peça de teatro ao seu contexto de produção (interlocutores, finalidade, lugar e momento em que se dá a interação) e suporte de circulação original (objetos elaborados especialmente para a escrita, como livros, revistas, suportes digitais).</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • P50 Relacionar a lenda/mito à situação comunicativa e ao suporte em que circula originalmente. <p>P65 Ouvir com atenção lendas e mitos de diferentes origens lidos ou contados, estabelecendo conexões com os conhecimentos prévios, vivências, crenças e valores.</p> <p>P53 Inferir o sentido de palavras ou expressões a partir do contexto ou selecionar a acepção mais adequada em verbete de dicionário ou de enciclopédia.</p> <p>P57 Articular os episódios em sequência temporal e caracterizar o espaço onde ocorrem os eventos narrados.</p> <p>P56 Descrever personagens e identificar o ponto de vista do narrador, reconhecendo suas funções na narrativa.</p> <p>P58 Identificar o conflito gerador.</p> <p>P61 Identificar, com o auxílio do professor, possíveis elementos da organização interna da lenda e do mito: situação inicial, desenvolvimento da ação, situação final.</p> <ul style="list-style-type: none"> • P63 Examinar o uso dos verbos do dizer para introduzir a fala das personagens. 	<p>P50 Trocar impressões com outros leitores a respeito dos textos lidos.</p> <p>P57 Compreender criticamente os sentidos e a intencionalidade de peças teatrais.</p> <p>P43 Estabelecer conexões entre o texto e os conhecimentos prévios, vivências, crenças e valores.</p> <p>P56 Dramatizar textos próprios ou alheios.</p> <p>P54 Identificar possíveis elementos constitutivos da organização interna da peça de teatro: divisão em atos, cenas, falas e rubricas; estruturação do texto teatral em apresentação (das personagens, do conflito, ou da intriga); desenvolvimento das ações e conclusão.</p> <p>P44 Inferir informações pressupostas ou subentendidas no texto.</p> <p>P47 Interpretar os diferentes pontos de vista das personagens.</p> <ul style="list-style-type: none"> • P49 Aceitar ou recusar as posições ideológicas que reconheça nos textos que lê. <p>P58 Assistir a vídeos ou a espetáculos de teatro e de cinema.</p> <p>P48 Reconhecer a presença de elementos da fala de um interlocutor nos enunciados do outro em diálogos.</p> <p>P45 Comparar versões de um mesmo texto (de mesma mídia ou não) quanto ao tratamento temático ou estilístico.</p>
--	--	---

	<p>P60 Revisar e editar o texto, focalizando os aspectos estudados na análise e reflexão sobre a língua e a linguagem.</p> <p>P59 Reescrever lendas e mitos conhecidos, levando em conta o gênero e o seu contexto de produção.</p> <p>P62 Distinguir fala de personagem do enunciado do narrador para compreender alguns de seus usos.</p> <p>P52 Estabelecer a relação entre o título e o corpo do texto ou entre as imagens (fotos, ilustrações) e o corpo do texto.</p> <p>P66 Recontar lendas e mitos, apropriando-se das características do texto-fonte.</p>		<p>P46 Compreender o papel do conflito gerador no desencadeamento da ação.</p> <p>P62 Avaliar a expressão oral própria ou alheia em interação.</p> <p>P55 Localizar e compreender o funcionamento dos pares pergunta/resposta, ordem/execução, convite-aceitação/recusa, cumprimento/cumprimento, xingamento-defesa/revide, acusação-defesa/justificativa, pedido de desculpa/perdão.</p> <p>P52 Produzir peça de teatro ou adaptar texto conhecido, levando em conta o gênero e seu contexto de produção, estruturando-o de maneira a garantir a relevância das partes em relação ao tema e aos propósitos do texto e a continuidade temática.</p> <p>P51 Planejar peça de teatro: seleção do tema e dos episódios a serem dramatizados.</p> <p>P53 Revisar e editar o texto focalizando os aspectos estudados na análise e reflexão sobre a língua e a linguagem.</p>
LITERÁRIA (Verso) - Poema	<p>P69 Estabelecer conexões entre o texto e os conhecimentos prévios, vivências, crenças e valores.</p> <p>P68 Relacionar o poema à situação comunicativa e ao suporte em que circula originalmente.</p> <p>P78 Apreciar poemas lidos ou recitados.</p>	LITERÁRIA (Verso) – Poema	<p>P72 Identificar possíveis elementos constitutivos da organização interna de um gênero: estrofes e versos.</p> <p>P73 Reconhecer o emprego de linguagem figurada e compreender os sentidos conotados.</p>

	<p>P73 Identificar, com o auxílio do professor, possíveis elementos da organização interna do poema: observar segmentação do poema em versos e estrofes.</p> <p>P74 Observar o funcionamento do ritmo e da rima nos poemas para compreender alguns de seus usos.</p> <p>P70 Inferir, a partir de elementos presentes no próprio texto, o uso de palavras ou expressões de sentido figurado.</p> <p>P77 Recitar ou ler poemas.</p> <p>P76 Analisar o efeito de sentido de comparações e metáforas.</p> <p>P75 Relacionar o tratamento dado à sonoridade (aliteração) aos efeitos de sentido que provoca.</p> <p>P71 Produzir poema, levando em conta o gênero e seu contexto de produção.</p> <ul style="list-style-type: none"> • P72 Revisar e editar o texto, focalizando os aspectos estudados na análise e reflexão sobre a língua e a linguagem. 	<ul style="list-style-type: none"> • P75 Relacionar o tratamento dado à sonoridade (assonância, aliteração) aos efeitos de sentido que provoca. • P63 Relacionar o poema ao seu contexto de produção (interlocutores, finalidade, lugar e momento em que se dá a interação) e suporte de circulação original (objetos elaborados especialmente para a escrita, como livros, revistas, suportes digitais). <p>P64 Estabelecer conexões entre o texto e os conhecimentos prévios, vivências, crenças e valores.</p> <ul style="list-style-type: none"> • P68 Trocar impressões com outros leitores a respeito dos textos lidos. • P65 Estabelecer a relação entre o título e o corpo do texto. • P78 Ouvir gravações de poemas lidos. • P79 Trocar impressões. <p>P67 Interpretar o ponto de vista do eu-lírico.</p> <ul style="list-style-type: none"> • P66 Inferir, a partir de elementos presentes no próprio texto, o uso de palavras ou expressões de sentido figurado. <p>P77 Compreender criticamente os sentidos e a intencionalidade dos poemas.</p> <p>P76 Recitar ou ler poemas em voz alta de maneira a suscitar o interesse dos outros interlocutores.</p>
--	--	--

			<p>• P80 Ampliar o uso de vocabulário diversificado e de estruturas com maior complexidade sintática.</p> <p>P74 Observar o funcionamento do ritmo e da rima nos poemas para compreender alguns de seus usos.</p> <p>P69 Planejar um poema: selecionar um poema para servir de modelo.</p> <p>P70 Produzir o poema a partir de decalque de modelo, levando em conta o gênero e seu contexto de produção, estruturando-o de maneira a garantir a relevância das partes em relação ao tema e aos propósitos do texto e a continuidade temática.</p> <p>• P71 Revisar e editar o texto focalizando os aspectos estudados na análise e reflexão sobre a língua e a linguagem.</p>
<p>ESCOLAR – Artigo de divulgação científica para crianças / Exposição oral.</p>	<p>P16 Relacionar o artigo de divulgação científica à situação comunicativa e ao suporte em que circula originalmente.</p> <p>P17 Estabelecer conexões entre o texto e os conhecimentos prévios, vivências, crenças e valores.</p> <p>P30 Examinar o uso de elementos paratextuais: boxe, gráficos, tabelas, infográficos.</p> <p>P18 Estabelecer a relação entre o título e o corpo do texto ou entre as imagens (fotos, ilustrações) e o corpo do texto.</p>	<p>ESCOLAR – Relato histórico / Exposição Oral</p>	<p>P1 Relacionar a descrição histórica (relato) ao seu contexto de produção (interlocutores, finalidade, lugar e momento em que se dá a interação) e suporte de circulação original (objetos elaborados especialmente para a escrita, como livros, revistas, suportes digitais).</p> <p>P2 Estabelecer conexões entre o texto e os conhecimentos prévios, vivências, crenças e valores.</p> <p>P5 Estabelecer relações entre imagens (fotos, ilustrações), gráficos, tabelas e infográficos e o corpo do texto.</p>

	<p>P19 Inferir o sentido de palavras ou expressões a partir do contexto ou selecionar a acepção mais adequada em verbete de dicionário ou de enciclopédia.</p> <p>P20 Recuperar informações explícitas.</p> <p>P22 Explicitar a ideia principal (O que o texto fala do assunto tratado?).</p> <p>P29 Explorar o emprego de vocabulário técnico de acordo com o assunto tratado.</p> <p>P28 Examinar o uso dos tempos verbais no eixo do presente.</p> <p>P25 Resumir artigo de divulgação científica.</p> <p>P21 Localizar informações em gráficos, tabelas, mapas etc. que acompanham o texto.</p> <p>P26 Revisar e editar o texto, focalizando os aspectos estudados na análise e reflexão sobre a língua e a linguagem.</p> <p>P27 Identificar, com o auxílio do professor, possíveis elementos da organização interna do artigo de divulgação científica: esquematização inicial, expansão, conclusão.</p> <p>P31 Expor o assunto do artigo, apoiando-se em ilustração ou pequeno esquema.</p>		<p>P8 Trocar impressões com outros leitores a respeito dos textos lidos.</p> <p>P3 Recuperar informações explícitas.</p> <p>P7 Interpretar a posição do autor em relação a conceitos ou acontecimentos.</p> <p>P6 Reconhecer os efeitos de sentido provocados pela combinação, no texto, de sequências narrativas, descritivas, expositivas, conversacionais, instrucionais ou argumentativas.</p> <p>P12 Identificar possíveis elementos constitutivos da organização interna do relato histórico: organização cronológica dos fatos narrados.</p> <p>P15 Examinar em textos o uso dos verbos “de dizer” para introduzir sequências dialogais ou para incorporar citações.</p> <p>P4 Articular os episódios narrados em sequência temporal para estabelecer a coesão.</p> <p>P9 Planejar o relato histórico: levantar fatos e organizá-los em uma linha do tempo.</p> <p>P10 Produzir o relato histórico, levando em conta o gênero e seu contexto de produção, estruturando-o de maneira a garantir a relevância das partes em relação ao tema e aos propósitos do texto e a continuidade temática.</p>
--	--	--	--

	<p>P24 Relacionar pronomes ou expressões usadas como sinônimos a seus referentes para estabelecer a coesão textual.</p> <p>P32 Participar de situações de intercâmbio oral, formulando perguntas ou estabelecendo conexões com os conhecimentos prévios, vivências, crenças e valores.</p>		<ul style="list-style-type: none"> • P11 Revisar e editar o texto focalizando os aspectos estudados na análise e reflexão sobre a língua e a linguagem. • P16 Expor trabalhos individualmente ou em grupo apoiados por roteiros. • P19 Tomar notas de aspectos relevantes do conteúdo de uma exposição. <p>P17 Selecionar em função do projeto textual registros impressos ou audiovisuais de apoio à fala.</p> <ul style="list-style-type: none"> • P18 Compreender criticamente os sentidos e a intencionalidade de mensagens orais veiculadas na exposição. • P20 Ampliar o uso de vocabulário diversificado e de estruturas com maior complexidade sintática. • P21 Avaliar a expressão oral própria ou alheia em interação.
--	--	--	---