

REFLEXÕES ACERCA DA CONSTRUÇÃO DE UMA PROPOSTA CURRICULAR PARA O ENSINO DA GEOGRAFIA NA CIDADE DE SÃO PAULO – BRASIL

Robson Novaes da Silva¹

Este trabalho tem por finalidade investigar e refletir sobre a prática pedagógica docente na disciplina de geografia, de modo particular a partir da reorganização curricular implantada na cidade de São Paulo desde o ano de 2013. Em consonância com o estabelecido no plano de metas para a cidade, a Secretaria Municipal de Educação publicou o documento “Considerações sobre o currículo e os direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos na Rede Municipal de São Paulo: contexto e perspectivas”. Tendo em vista a necessidade de subsidiar os debates para a construção das políticas educacionais, tal documento estava organizado em duas partes. Grosso modo, a primeira apresentava uma contextualização dos avanços da educação e as prioridades estabelecidas para o país e para a cidade, enquanto a segunda sugeria a busca pela qualidade da relação entre ensino e aprendizagem por meio de um marco conceitual pautado em três dimensões – o currículo integrador, a aula e a formação do educador – articuladas pela perspectiva da avaliação para a aprendizagem. Esse movimento de reflexões e debates em Seminários Internos da SME/SP culminou na elaboração do Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino, denominado Mais Educação São Paulo. Assim como nas outras áreas, os direitos de aprendizagem em Geografia foram construídos a partir de reuniões do grupo de referência, constituído principalmente pelos membros das equipes de formadores das diferentes Diretorias Regionais de Educação, que embora atrelados em torno de um propósito comum possuíam diferentes compreensões acerca dos pressupostos conceituais para o ensino da Geografia. Ao longo desses encontros travou-se um intenso debate em que diferentes concepções de aluno, docência, currículo e político-pedagógica foram postas a mesa. Dentre os temas discutidos podemos mencionar a disputa de concepções e forma do entendimento do conhecimento geográfico. Havia quem defendesse uma geografia de cunho pós-moderno com introdução de estudos chamados de “geografia cultural”, por exemplo. Já outros integrantes defendiam um modelo de ensino da geografia com conceitos estruturantes mais consagrados como paisagem, lugar, território, região e espaço. Outros inclusive propuseram o resgate dos PCNs de Geografia, sob a alegação que se quer essa base foi devidamente compreendida e assimilada pelos professores. Após intensos debates, em julho de 2016 foi lançado o documento – Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria: componentes curriculares em debate – Geografia. Este documento apresenta não só uma visão de geografia enquanto disciplina escolar, mas também um olhar sobre aquilo que se deve privilegiar na seleção de conceitos e conteúdo. O referido documento torna-se, pois, uma referência para o ensino da Geografia.

Palavras chave: Ensino da geografia; prática pedagógica; política educacional.

¹ Bacharel e licenciado em Geografia pela Universidade de São Paulo – USP; mestre em Geografia Humana e doutorando, ambos pela Universidade de São Paulo – USP. E-mail: robgeografo@uol.com.br

Introdução.

Esta pesquisa tem por finalidade investigar e refletir sobre a prática pedagógica docente na disciplina de geografia, de modo particular a partir da reorganização curricular implantada na cidade de São Paulo desde o ano de 2013. Para tanto, se faz necessário apresentar uma breve contextualização do momento histórico que resultou nessa proposta de reorganização.

No ano de 2013, assumiu a Prefeitura de São Paulo o eleito no pleito de 2012, Fernando Haddad, que em sua campanha eleitoral pretendia promover uma ampla melhoria na educação paulistana.

Logo no início de 2013, poucos meses após a posse em janeiro, em consonância com o estabelecido no plano de metas² para a cidade, a SME publicou o documento “Considerações sobre o currículo e os direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos na Rede Municipal de São Paulo: contexto e perspectivas”. Tendo em vista a necessidade de subsidiar os debates para a construção das políticas educacionais, tal documento estava organizado em duas partes. Grosso modo, a primeira apresentava uma contextualização dos avanços da educação e as prioridades estabelecidas para o país e para a cidade, enquanto a segunda sugeria a busca pela qualidade da relação entre ensino e aprendizagem por meio de um marco conceitual pautado em três dimensões – o currículo integrador, a aula e a formação do educador – articuladas pela perspectiva da avaliação para a aprendizagem.

Esse movimento de reflexões e debates em Seminários Internos da SME/SP culminou na elaboração do Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino, denominado Mais Educação São Paulo que foi submetido a ampla consulta pública.

A instituição do Programa Mais Educação São Paulo ocorreu em outubro de 2013 com a publicação de notas técnicas e do seu marco legal³, um conjunto de decretos e portarias que fixaram diretrizes e regulamentaram alterações necessárias para implantação do mesmo, que de fato se deu em 2014. Ao longo daquele ano, foram publicados diferentes materiais⁴ para subsidiar a implementação do Programa.

² O plano de metas foi estabelecido a partir do plano de governo no início da gestão do prefeito Fernando Haddad em 2013.

³ Em 10 de outubro de 2013 foram publicados os Decretos nº 54.452, nº 54.453 e nº 54.454. O primeiro instituiu o Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino - **Mais Educação São Paulo**; o segundo fixou as atribuições dos profissionais de educação que integram as equipes escolares das unidades educacionais da rede e o terceiro fixou as diretrizes gerais para a (re)elaboração dos regimentos educacionais das unidades integrantes da rede. Em 14 de outubro de 2013 foram publicadas as Portarias nº 5.929, nº 5.930 e nº 5.941. A primeira integra o Ensino Fundamental com duração de 08 (oito) anos ao de 09 (nove) anos; a segunda regulamenta o Decreto nº 54.452 e a terceira estabelece normas complementares para elaboração do Regimento Educacional das Unidades da RME.

⁴ Dentre os quais a coleção Programa Mais Educação São Paulo: subsídios para a implantação (2014); Subsídio 2: Sistema de Gestão Pedagógica – SGP e a Avaliação para a Aprendizagem

A chegada dessa reorganização curricular na Rede Municipal de Ensino de São Paulo (RME/SP), não foi algo tranquilo entre os educadores da Rede. Tal fato pode ser observado em diversos fóruns de discussão, seja no interior das Unidades Educacionais, seja nas reuniões gerais com as equipes da SME/SP e das Diretorias Regionais de Educação (DREs). Grande parte das discussões se referiam a estas “inovações” como algo pouco discutido junto aos seus “executores”, ou seja, os docentes. Havia também uma dificuldade de compreensão se as mesmas poderiam de fato trazer uma melhoria tanto para as práticas docentes como para as aprendizagens dos educandos.

Além disso, havia uma aparente resistência ao projeto por talvez ser pouco democrático em sua concepção e não considerar com maior ênfase – no momento da implantação – as experiências e práticas desenvolvidas nas próprias Unidades Educacionais com seus projetos políticos pedagógicos. Vale ressaltar que na apresentação da proposta de reorganização, ao longo das discussões entre as equipes das DRE(s) e as Unidades, muitos foram os questionamentos dos educadores, principalmente citando a gestão em que o mesmo Partido dos Trabalhadores governou a cidade no início dos anos 1990 e no comando da pasta da educação havia Paulo Freire. Tais referências diziam respeito, principalmente, ao que ficou conhecido como Movimento de Reorientação Curricular, que trouxe à época uma profunda transformação na RME/SP e ainda nos dias atuais é vista como um marco fundamental no que diz respeito à educação popular democrática. Dentre as virtudes desse período cabe destacar a implementação de um programa no qual a formação docente tivesse um caráter permanente.

Ao analisar esse período, Gadotti (1996, p. 96) explicita que tal programa de formação era assentado em alguns princípios e eixos básicos. Em síntese, podemos ressaltar que os princípios fundamentais consistiam em considerar:

1º - o educador como sujeito da sua prática, cumprindo a ele criá-la e recriá-la através da reflexão sobre o seu cotidiano;

2º - a formação do educador como um movimento necessariamente permanente e sistematizado, porque a prática se faz e refaz;

3º - a prática pedagógica se dá o processo de conhecer;

4º - que o programa de formação dos educadores é condição para o processo de reorientação curricular.

Esses princípios permeavam os eixos que organizava todo o processo de formação, a saber: 1º - a fisionomia da escola que se quer, enquanto horizonte da proposta pedagógica; 2º - a necessidade de prover elementos de formação básica aos educadores nas diferentes áreas do conhecimento humano; 3º - a apropriação, pelos educadores, dos avanços científicos do conhecimento humano que possam contribuir para a qualidade da escola que se quer.

Naturalmente legitimada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/96, a qual dispõe que é facultado aos sistemas de ensino desdobrar o Ensino Fundamental em ciclos e como parte de uma proposta mais ampla da

(2014); Subsídio 3: CEU-FOR: Sistema de formação dos educadores (2014); Subsídio 4: Avaliação para aprendizagem: externa e em larga escala (2015); Subsídio 5: A Supervisão Escolar na Rede Municipal de Ensino de São Paulo: a gestão educacional em uma perspectiva sistêmica (2015).

reorganização curricular instituída pelo Programa Mais Educação São Paulo, uma das primeiras mudanças significativas foi a organização dos nove anos de escolarização no Ensino Fundamental em três ciclos de aprendizagem com duração de três anos cada, assim denominados: Ciclo de Alfabetização, Ciclo Interdisciplinar e Ciclo Autoral.

Tal mudança também se ancora no pressuposto conceitual de que um ciclo de aprendizagem primeiramente se define como uma etapa da escolaridade associada a conteúdos de ensino e a níveis de domínio das competências básicas necessárias ao conjunto do curso. Assim,

[...] nessa perspectiva, a organização em ciclos de aprendizagem permite a construção/apropriação do conhecimento em períodos em que a singularidade dos estudantes seja respeitada em seus ritmos e considere sua condição social, cognitiva e afetiva. Também fortalece concepções de Educação no que tange à garantia dos direitos e objetivos de aprendizagem de maneira a assegurar a formação básica comum e o respeito ao desenvolvimento de valores culturais, étnicos, artísticos, nacionais e regionais. (SÃO PAULO, 2014, p.74)

Além das mudanças que incidiram diretamente sobre a organização curricular da educação paulistana como a criação dos três ciclos, por exemplo, o Programa Mais Educação São Paulo inaugurou outras tantas, dentre as quais algumas relacionadas à legitimação desse processo, como a reelaboração dos regimentos escolares. Uma das alterações realizadas nos regimentos foi a previsão, por exemplo, da retenção em determinados anos dos ciclos. Tal situação não era permitida na organização curricular anterior, o que gerava constantes críticas por parte de educadores afirmando que havia uma promoção automática dos educandos fazendo muitos alunos avançarem nos anos do ensino fundamental sem ter adquirido os conhecimentos considerados básicos.

Nesse sentido, a implementação do programa seguiu até o momento trazendo mudanças seja no campo curricular, seja no campo da organização das unidades educacionais como um todo, o que inclui ainda modificações institucionais que alteram inclusive a carreira dos servidores municipais e também a jornada de trabalho, ao introduzir outras possibilidades de composição do tempo de trabalho.

Os exemplos mencionados apenas ilustram parte das muitas modificações introduzidas a partir de 2013 e, por enquanto, nos ateremos naquela que parece ser uma das mais importantes, por se tratar de uma alteração que pode incidir de maneira bastante significativa na escola e principalmente na prática docente. Referimo-nos neste caso ao *Ciclo Interdisciplinar*.

Além de corresponder a já mencionada conceituação mais geral sobre ciclos, o Ciclo Interdisciplinar – sobre o qual está centrado este trabalho – composto pelos 4º, 5º e 6º anos, tem ainda como finalidade fazer a aproximação entre o Ciclo de Alfabetização e o Ciclo Autoral, por meio da interdisciplinaridade, cujos princípios pedagógicos

[...] proporcionam uma influência mútua entre componentes curriculares e facilita o desenvolvimento dos conteúdos por arranjos curriculares

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

Tal finalidade exige que o trabalho pedagógico seja organizado neste ciclo de modo a permitir uma passagem gradativa de uma fase de desenvolvimento para outra, como em um movimento pendular no qual processos e objetivos do ciclo anterior são consolidados ao mesmo tempo em que são iniciados aqueles do ciclo posterior. Desse modo, é esperado que exista nesta etapa tanto a continuidade ao processo de alfabetização e de letramento, ampliando a autonomia nas atividades de leitura, de escrita e no desenvolvimento das habilidades relacionadas à resolução de problemas, quanto o início da vivência de projetos sobre a cultura e o território em uma perspectiva cidadã de intervenção.

Outra mudança foi a introdução neste ciclo da chamada “docência compartilhada” que pode ocorrer especificamente no 6º ano do ensino fundamental e possui como objetivo central o trabalho entre os professores especialistas e o professor generalista, antes chamado professor polivalente, ou seja, o professor de ensino fundamental I e educação infantil. De acordo com os documentos da SME/SP, o objetivo da docência compartilhada no 6º ano tem como premissa “[...] atenuar a passagem dos anos iniciais para os anos finais, trazendo um professor de referência para o grupo classe, introduzindo a conexão entre as áreas de conhecimento, através de projetos realizados em parceria” (SÃO PAULO, 2014, p.109).

Isto posto, cabe destacar que delimitaremos nossa narrativa especificamente aos aspectos que concernem ao 6º ano, por ser neste ano que se inaugura junto aos alunos uma quantidade significativa de professores especialistas dos componentes curriculares além de introduzir a já mencionada “docência compartilhada”. Vemos assim, no ciclo interdisciplinar, sobretudo no 6º ano, uma importante possibilidade para se repensar as práticas docentes e a conseqüente aprendizagem dos alunos.

Durante a implementação a SME/SP passou a construir documentos – resultantes dos seminários e encontros entre educadores, equipes das DRE(s) e membros da SME/SP – um dos quais intitulado de “Diálogos interdisciplinares a caminho da autoria” que apresenta os elementos conceituais e metodológicos para a construção dos chamados direitos de aprendizagem do Ciclo Interdisciplinar. Este documento traz em sua organização os seguintes eixos:

- 1) *Rede Municipal de Ensino de São Paulo: perspectivas históricas* – uma narrativa que tem seu início com a Constituição de 1988 enquanto marca do direito de todos à educação, passando pelo ECA e LDB/1996. Menciona os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e faz grande ênfase ao período da gestão da ex-prefeita Luiza Erundina, passando pelas demais administrações e chegando a atualidade;

2) *Ciclos de Aprendizagem: organização do ensino fundamental* – apresenta a importância de se organizar o ensino em ciclos que se baseiam no desenvolvimento social, cognitivo e afetivo dos estudantes e em suas experiências e coloca ênfase na organização dos tempos e espaços escolares. Tal perspectiva se contrapõe a organização seriada que possui enquanto princípio a linearidade da aprendizagem.

3) *Sujeitos da Infância* – explicita uma perspectiva conceitual do significado da infância, dando ênfase à ideia de que a infância é uma categoria social e temporalmente construída, ou seja, não há uma infância, mas sim infâncias.

4) *Currículo: aproximações conceituais* – apresenta o conceito de currículo a partir, sobretudo, da perspectiva de Sacristán (1998, 2000 e 2013), na qual o define como sendo um “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” (SACRISTÁN, 2000, p.34).

5) *Interdisciplinaridade: diálogos* – expõe conceitualmente que a interdisciplinaridade oferece a possibilidade de superação daquilo que intitulam de *fragmentação do ensino*, afirmando que embora o debate já ocorra pelo menos desde os anos 1970, ainda não repercutiu na vida escolar uma significativa apreensão conceitual de seus princípios. Adota como base teórica as produções de Fazenda (1978, 1998, 2002, 2013 e 2014), Japiassu (1976) e Fourez (2008). Tem como base o pressuposto da interdisciplinaridade sendo [...] “a articulação entre saberes existentes provenientes das diversas áreas de conhecimento para a construção de conhecimentos novos” (SÃO PAULO, 2015, p.52).

6) *Avaliação no contexto do ciclo interdisciplinar* – nessa última seção o documento discute pressupostos para a avaliação, que em grande parte circundam a ideia que “[...] avaliação na escola envolve coleta sistemática de informações para atribuição de valor relativo à natureza e qualidade do objeto educacional” (SÃO PAULO, 2015, p.55). Esses pressupostos sugerem uma nova forma de tratamento da avaliação na rede municipal que ficou instituída como avaliação para a aprendizagem:

Entendida a avaliação como um processo que envolve coleta de informações relevantes, atribuição de juízo de valor com base em critérios estabelecidos previamente e tomada de decisão, fica mais fácil imaginá-la em um contexto interdisciplinar e emancipatório. (SÃO PAULO, 2015, p.59).

Desta forma, é apresentada uma perspectiva de avaliação formativa como maneira de organizar a prática visando a aprendizagem.

A produção desse documento e seu posterior envio para as Unidades Educacionais, enquanto referencial teórico-metodológico ser objeto de apropriação e

condução da prática docente da rede, não foi considerado suficiente pela gestão municipal que decidiu constituir, a partir das Divisões Pedagógicas (DIPED) das DRE(s), grupos formativos com o intuito de levar as discussões diretamente aos docentes.

Esses formadores constituídos por docentes da rede e selecionados pelas DRE(s), foram referências para levarem a discussão do documento aos demais docentes das Unidades Educacionais em encontros promovidos especificamente para esse propósito e, em muitas DRE(s), inclusive com a chamada dispensa de ponto dos servidores inscritos. Dito de outro modo, o docente participante era dispensado do seu horário de trabalho na escola para participar da formação.

Vale aqui elucidar que tal forma de organização permitiu que houvesse uma importante adesão dos educadores ao movimento formativo visto que, de maneira geral, há uma fala por parte dos docentes acerca da necessidade de que as formações sejam feitas ao longo do horário de trabalho do próprio servidor, para que dessa forma eles tenham melhores condições de participação. Também é importante esclarecer que tal situação acaba gerando certos transtornos para as Unidades Educacionais, uma vez que as ausências do professor regente para participar da formação, aliada a falta de professores para substituição, acarretam em problemas para essas escolas que nem sempre conseguem equacionar todas essas demandas e inevitavelmente trazem prejuízos aos educandos.

As formações ocorreram ao longo do ano de 2015 e concomitantemente os professores formadores participaram de encontros com assessores contratados pela SME/SP com o objetivo de se construir os chamados “direitos de aprendizagem”. Cabe salientar que os chamados direitos de aprendizagem têm como principal objetivo político-educacional superar o referencial da gestão municipal anterior intitulada de “Expectativas de Aprendizagens”, ao deslocar a perspectiva, conceitual e metodológica, do que é esperado que os alunos aprendam para o sentido do que lhes é direito “aprender”.

Nesses encontros os professores formadores, a partir das experiências vivenciadas nas formações regionalizadas com os docentes, contribuía para formulação do documento final que tem como objetivo estabelecer, segundo propósitos da SME/SP, os direitos de aprendizagem de cada componente curricular presente na RME/SP.

É fundamental explicitar que nos reportarmos, sobretudo, aos docentes do componente curricular de Geografia, visto que nossa área de interesse se destina a discutir a prática desses docentes no contexto do Ciclo Interdisciplinar. Por isso, apresentaremos um pouco o contexto e dinâmica de elaboração do documento neste componente.

Assim como nas outras áreas, os direitos de aprendizagem em Geografia foram construídos a partir de reuniões do grupo de referência, constituído principalmente pelos membros das equipes de formadores das diferentes DRE(s), que embora atrelados em torno de um propósito comum possuíam diferentes compreensões acerca dos

pressupostos conceituais para o ensino da Geografia. Este grupo de referência passou a se reunir semanalmente ao longo do ano de 2015 com a finalidade de estabelecer o documento referência. Orientado por um assessor contratado pela SME/SP o grupo de geografia ao longo desses encontros travou um intenso debate em que diferentes concepções de aluno, docência, currículo e político-pedagógica foram postas a mesa.

Dentre os temas discutidos podemos mencionar a disputa de concepções e forma do entendimento do conhecimento geográfico. Havia quem defendesse uma geografia de cunho pós-moderno com introdução de estudos chamados de “geografia cultural”, por exemplo. Já outros integrantes defendiam um modelo de ensino da geografia com conceitos estruturantes mais consagrados como paisagem, lugar, território, região e espaço. Outros inclusive propuseram o resgate dos PCNs de Geografia, sob a alegação que se quer essa base foi devidamente compreendida e assimilada pelos professores.

Após mudanças tanto nas equipes da SME/SP quanto dos próprios docentes participantes que foram reduzidos a um grupo intitulado de GT de escrita - grupo de trabalho para a escrita, em julho de 2016 foi lançado o documento – *Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria: componentes curriculares em debate – Geografia*. Este documento apresenta não só uma visão de geografia enquanto disciplina escolar, mas também um olhar sobre aquilo que se deve privilegiar na seleção de conceitos e conteúdos.

Considerações finais

Este trabalho nos permitiu situar, mesmo que brevemente, como as políticas públicas afetam em maior ou menor grau toda organização escolar e sua repercussão na prática docente.

A produção de materiais e reflexões a partir da articulação junto a um número expressivo de docentes fica como um marco importante, porém insuficiente para respondermos a uma Rede de Ensino com aproximadamente um milhão de alunos e milhares de docentes. A construção de uma proposta que introduza a interdisciplinaridade enquanto proposta teórico prática pode trazer um ganho significativo para os processos que envolve a aprendizagem dos alunos e no caso da geografia induz um fazer mais significativo diante das inúmeras possibilidades que a disciplina permite.

Dessa forma vemos uma demanda por currículos mais integrados melhor atendida e espaços de discussão mais detalhado sobre os propósitos de cada disciplina em suas particularidades, no entanto se faz necessário ampliar os marcos teóricos/conceituais que permeiam o debate acerca da interdisciplinaridade.

Referências

- BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF, 1990.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/96.
- BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros Curriculares Nacionais (5ª a 8ª séries): Terceiro e Quarto ciclos do ensino fundamental*. MEC/SEF, Brasília, 1998.
- FAZENDA, I. Integração e Interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP, Brasil. 1978.
- _____. (Coord.) O que é interdisciplinaridade? (2a ed.) São Paulo: Cortez, 2013.
- _____. (Org.) Interdisciplinaridade: pensar, pesquisar e intervir. São Paulo: Cortez, 2014.
- _____. (Org.) Didática e interdisciplinaridade (13a ed.). São Paulo: Papirus, 1998.
- _____. (Org.). Dicionário em construção: interdisciplinaridade. (2a ed.). São Paulo: Cortez, 2002.
- _____. (Org.). Interdisciplinaridade: pensar, pesquisar e intervir. São Paulo: Cortez, 2014.
- FOUREZ, G. Prólogo. In: MAIGNAIN, A.; DUFOUR, B. Abordagens didáticas da Interdisciplinaridade. Trad. Joana Chaves. Lisboa: Instituto Piaget, 2008.
- GADOTTI, Moacir, (org). Paulo Freire: uma biobibliografia. Ed. Cortez, 1996.
- JAPIASSU, Hilton. Interdisciplinaridade e patologia do saber. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- PONTUSCHKA, Nídia Nacib. *Para ensinar e aprender Geografia*. 3ª ed. - São Paulo: Cortez, 2009.
- SACRISTÁN, José G. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática? In: SACRISTÁN, J. G; GÓMEZ, A. I. P. Compreender e transformar o ensino. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- SACRISTÁN, José G. Currículo: uma reflexão sobre a prática. trad. Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SACRISTÁN, José G. O que significa currículo? In: GIMENO SACRISTÁN, J. (Org.) Saberes e incertezas sobre o currículo. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 17-35.
- SÃO PAULO (PMSP). Secretaria Municipal da Educação. *Programa Mais Educação São Paulo: subsídios para a implantação*. São Paulo: SME/DOT, 2014. Disponível em: http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Anonimo/maiseduc_sub.aspx
- SÃO PAULO (PMSP). Secretaria Municipal da Educação. *Diálogos interdisciplinares a caminho da autoria: Elementos conceituais e metodológicos para a construção dos direitos de aprendizagem do ciclo interdisciplinar – versão preliminar*. São Paulo: SME/DOT, 2015.