DOC 18/03/2026 - pp. 37 a 45

Conselho Municipal de Educação

Atos Normativos e Despachos | Documento: 152907839

SEI nº 6016.2026/0035393-4
Interessado: Conselho Municipal de Educação - CME
Assunto: ***Recomendação sobre as Orientações para a Transição entre os Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental: articulações curriculares e orientações para a Rede Municipal de Ensino***
Relatoria: Lucimeire Cabral de Santana, Carmen Lucia Bueno Valle e Silvana Lucena dos Santos Drago
Recomendação CME nº 04/2025
Aprovada em Sessão Plenária de 11/12/2025

1. INTRODUÇÃO

O Conselho Municipal de Educação de São Paulo (CME), órgão normativo e deliberativo do Sistema Municipal de Ensino, tem como atribuições formular, acompanhar e avaliar as políticas educacionais, emitir normas complementares às diretrizes nacionais e monitorar o cumprimento das metas do Plano Municipal de Educação (PME). Considerando a importância de assegurar a continuidade das trajetórias formativas, foi instituída, pela Portaria CME nº 01/2024, Comissão Temporária destinada ao estudo da transição entre os Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental.

A transição dos Anos Iniciais para os Anos Finais do Ensino Fundamental configura, atualmente, um desafio central para as Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF) da Rede Municipal de Ensino de São Paulo (RMESP). Trata-se de um período marcado por intensas transformações cognitivas, emocionais, sociais e identitárias vivenciadas pelos estudantes, às quais a escola é convocada a responder garantindo continuidade, pertencimento, acolhimento e condições efetivas de aprendizagem. Essa transição se articula, ainda, com outros momentos importantes da trajetória escolar — especialmente a passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental — nos quais se colocam questões semelhantes relacionadas à progressão das aprendizagens, aos tempos de vida, aos vínculos e às práticas de cuidado e mediação, conforme estabelece, para a etapa inicial, a **Resolução CME/SP nº 02/2025**, que dispõe sobre *diretrizes operacionais complementares de qualidade e equidade para a Educação Infantil no Sistema Municipal de Ensino de São Paulo*.

A entrada no 6º ano envolve mudanças significativas na estrutura, nas rotinas e nas relações pedagógicas, que, somadas às características próprias do desenvolvimento dos estudantes, podem gerar rupturas no engajamento, no pertencimento e nas aprendizagens. Tais aspectos exigem um planejamento intencional, práticas articuladas e atenção aos tempos, espaços, materialidades e à necessidade de um adulto de referência. Embora indicadores como o IDEB contribuam para compreender o cenário, sua análise deve ser situada em um quadro mais amplo, que envolve desigualdades sociais, diversidade dos territórios, culturas infantis e juvenis e fatores institucionais que influenciam a continuidade das aprendizagens, conforme orienta a **Recomendação CME nº 02/2025** - *Transição escolar e progressão das aprendizagens na adolescência.*

Diante desse cenário, esta Recomendação apresenta fundamentos históricos, conceituais e pedagógicos, articulando estudos clássicos, pesquisas contemporâneas e diretrizes normativas. Seu objetivo é subsidiar as unidades educacionais na revisão de práticas, na construção de estratégias contextualizadas e na organização de ações que assegurem trajetórias formativas contínuas, equânimes e compatíveis com o desenvolvimento integral dos estudantes.

Para atender a essa finalidade, a Recomendação está organizada em três partes articuladas:

(i) Fundamentação, que apresenta conceitos, estudos, normativas e contextualizações necessárias para compreender a transição entre os Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental;

(ii) Recomendações dirigidas à SME, DREs e Unidades Educacionais, com ações essenciais para garantir continuidade, equidade e qualidade das aprendizagens; e
(iii) Três Anexos, que aprofundam e complementam as orientações. O Anexo 1 reúne o *Marco Conceitual e Fundamentos* que sustentam esta Recomendação; o Anexo 2 apresenta *Questões para Reflexão e Aprofundamento, para subsidiar estudos, debates e processos de autoavaliação institucional*; e o Anexo 3 sistematiza as *Referências Legais e Normativas* que a amparam. Juntos, esses elementos oferecem suporte teórico, reflexivo e jurídico para que cada escola identifique desafios significativos e organize ações prioritárias que fortaleçam as trajetórias educativas de seus estudantes.
Esta Recomendação dialoga de modo direto e complementar com a **Recomendação CME nº 02/2025** - *Transição escolar e progressão das aprendizagens na adolescência*. Enquanto a **Recomendação nº 02/2025** aprofunda as especificidades do adolescer e seus impactos na progressão das aprendizagens, o presente documento focaliza as condições institucionais, pedagógicas e curriculares necessárias para assegurar continuidade, equidade e acolhimento na transição do 5º para o 6º ano. Ao articularem dimensões distintas e interdependentes do percurso educativo, ambas reafirmam que a responsabilidade pela transição é coletiva, compartilhada e parte do compromisso público com o direito à aprendizagem de todos e de cada estudante.

2. FUNDAMENTAÇÃO

2.1 O Ensino Fundamental de Nove Anos e suas Implicações para a Transição

A ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, instituída nacionalmente pela **Lei nº 11.274/2006**, representou uma mudança estrutural profunda na política educacional brasileira. Como política de alcance nacional, exigiu que todas as redes de ensino reorganizassem tempos, espaços, materialidades e propostas pedagógicas, assegurando continuidade entre Educação Infantil, Anos Iniciais e Anos Finais, conforme orientam as Diretrizes Curriculares Nacionais (**Resolução CNE/CEB nº 7/2010**). No entanto, a implementação dessa política ocorreu, em grande parte do país, sem a devida adequação curricular, sem revisão consistente dos modelos de organização escolar e com pouca articulação entre formação inicial e continuada dos professores — fatores que impactaram diretamente a qualidade da transição entre etapas.
No contexto da cidade de São Paulo, os efeitos dessa mudança se tornaram particularmente visíveis. A antecipação da entrada no 1º ano significou que crianças mais jovens e com necessidades ampliadas de cuidado, vínculo e mediação passaram a transitar para os anos finais ainda em processo de maturação emocional e cognitiva. Assim, uma criança que inicia o 1º ano aos seis anos chega ao 5º ano com demandas de orientação e segurança que não se dissolvem automaticamente com a mudança de ciclo. Ao ingressar no 6º ano, essas crianças encontram uma organização escolar que, historicamente, exige um grau de autonomia — na gestão do tempo, nos deslocamentos, no acompanhamento de múltiplos professores e na compreensão de expectativas diversas — que não foi necessariamente cultivado nos anos iniciais.
A literatura educacional evidencia que essa combinação — entrada mais precoce, ausência de revisão curricular consistente e organização fragmentada dos anos finais — tende a acentuar inseguranças, dificuldades de adaptação e comportamentos muitas vezes interpretados como indisciplina. Pesquisas clássicas, como as de Dias-da-Silva (1997), já alertavam que a transição do 5º para o 6º ano ocorre frequentemente como uma “passagem sem ponte”, marcada por rupturas no modo de ensinar, nas formas de avaliação e nos vínculos pedagógicos.
Em São Paulo, análises recentes do IDEB, do SAEB e das avaliações municipais demonstram que o 6º ano se consolidou historicamente como um ponto crítico na trajetória escolar: registra quedas nos resultados de aprendizagem, aumento das dificuldades de adaptação e ampliação das desigualdades internas entre escolas e territórios. Tais evidências reforçam que a implantação do Ensino Fundamental de nove anos, sem ajustes estruturantes no currículo, na organização dos tempos escolares e na formação docente, produziu desafios significativos para a garantia da continuidade das aprendizagens. Compreender essas implicações é essencial para que a Rede Municipal de São Paulo organize práticas de transição que assegurem acolhimento, coerência curricular e intencionalidade pedagógica. Isso

envolve reconhecer as singularidades das crianças que ingressam no 6º ano em meio à entrada na adolescência e construir estratégias colaborativas entre professores dos anos iniciais e finais, superando a fragmentação histórica e garantindo condições reais para que cada estudante avance, permaneça e conclua sua trajetória escolar com desenvolvimento, autonomia e qualidade.

2.2 Organização do Ensino Fundamental na SME e o Sentido dos Ciclos

Desde 1992, a Rede Municipal de Educação de São Paulo organiza o Ensino Fundamental em ciclos de aprendizagem, apoiada nas contribuições de Piaget, Wallon e Vygotsky, que compreendem o desenvolvimento infantil, a puberdade e a adolescência como processos contínuos, complexos e não lineares. O Currículo da Cidade reafirma esse princípio ao estruturar o percurso escolar em três ciclos articulados: Ciclo de Alfabetização (1º ao 3º ano), Ciclo Interdisciplinar (4º ao 6º ano) e Ciclo Autoral (7º ao 9º ano).

Os ciclos têm como finalidade ampliar o tempo pedagógico, favorecer a continuidade das aprendizagens e garantir acompanhamento longitudinal, respeitando ritmos, modos de aprender, tempos de vida e características socioculturais dos estudantes. Nesse sentido, a transição do 5º para o 6º ano — situada dentro do Ciclo Interdisciplinar — deve preservar esse propósito, assegurando coerência curricular, estabilidade emocional e intencionalidade pedagógica na mudança de segmento.

Essa organização encontra respaldo no marco normativo municipal, especialmente no **Decreto nº 54.452/2013**, que instituiu o Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, e em normativas subsequentes, como as **Portarias SME 5.930/2013** e **nº 3.008/2014** e a **Instrução Normativa SME nº 03/2024**. Juntas, essas normas consolidam os ciclos de alfabetização, interdisciplinar e autoral como referência estrutural da Rede Municipal, orientando a progressão contínua das aprendizagens e reafirmando a importância de articulações pedagógicas que garantam percursos formativos integrados em todo o Ensino Fundamental.

2.3 As Infâncias nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

O ingresso aos seis anos no Ensino Fundamental de nove anos inaugura um novo ciclo educativo que deve assegurar a continuidade dos processos vivenciados na Educação Infantil e preservar as dimensões lúdicas, afetivas, sociais e culturais próprias das infâncias. Nessa etapa, consolidam-se bases fundamentais — leitura, escrita, raciocínio lógico, oralidade, convivência e participação — que sustentam a ampliação progressiva das aprendizagens ao longo da escolaridade.

As publicações da SME, especialmente **Infâncias e Territórios (SME/COPED, 2022)**, enfatizam a importância da escuta sensível e da reorganização dos tempos e espaços pedagógicos para acompanhar os interesses, expressões e modos de ver o mundo das crianças. A aprendizagem, compreendida como experiência, investigação e interação, requer tempo, continuidade e afeto; por isso, a transição só se efetiva quando há planejamento intencional que respeite os tempos da criança e valorize o brincar, a curiosidade, a imaginação e as múltiplas formas de expressão.

Candau (2011) reforça que a dimensão cultural é constitutiva da prática pedagógica e “está no chão da escola”, o que implica reconhecer repertórios diversos, legitimar saberes e promover experiências que ampliem o pertencimento e combatam silenciamentos históricos. Nesse sentido, a transição entre a Educação Infantil e os Anos Iniciais deve promover identidades abertas, sujeitos de direitos e diálogo intercultural. Garantir continuidade formativa, portanto, depende de acolhimento, escuta qualificada e valorização das múltiplas infâncias presentes na Rede Municipal de Ensino — infâncias que se expressam de modos plurais e demandam práticas responsivas, sensíveis e inclusivas.

2.4 A Transição dos Anos Iniciais para os Anos Finais: Cuidados com o Percurso

A transição do 5º para o 6º ano é amplamente reconhecida pela produção acadêmica nacional como um dos momentos mais sensíveis da trajetória escolar. Estudos clássicos, como os de Dias-da-Silva (1997), evidenciam que essa passagem, historicamente, tem se configurado mais como ruptura do que como continuidade, constituindo para muitas crianças uma verdadeira “passagem sem ponte”, marcada pela ausência de preparação prévia e pela falta de práticas intencionais de cuidado.

As pesquisas indicam que essa transição envolve mudanças estruturais significativas: novos professores, diferentes formas de organização do tempo e do currículo, maior exigência de autonomia e expectativas mais rígidas sobre comportamento, desempenho e responsabilidade.

Essas mudanças alteram profundamente a dinâmica de comunicação entre professores e estudantes, intensificam inseguranças e, não raramente, fazem com que comportamentos típicos da idade sejam interpretados como indisciplina.

Outro aspecto crucial é o vínculo afetivo. Nos Anos Iniciais, a presença de um ou poucos professores possibilita continuidade, segurança emocional e relações que sustentam a aprendizagem. No 6º ano, porém, o tempo reduzido de convivência, o grande número de turmas atendidas pelos docentes e a dificuldade de estabelecer regras e expectativas compartilhadas fragilizam vínculos e ampliam a sensação de desamparo. Essa fragmentação pode repercutir negativamente no engajamento, na participação e no desempenho escolar.

A fase coincide, ainda, com a entrada na adolescência, período marcado por intensas transformações cognitivas, emocionais e sociais. No entanto, a escola nem sempre reconhece essas singularidades em suas práticas: muitas vezes, demanda maturidade antes de oferecer condições para que ela se desenvolva, ampliando tensões e mal-entendidos entre expectativas docentes e necessidades dos estudantes.

Para que essa transição se configure como processo pedagógico — e não como ruptura — a literatura aponta a necessidade de articulação sistemática entre Anos Iniciais e Anos Finais, acompanhamento contínuo das aprendizagens, práticas de cuidado e acolhimento, comunicação efetiva entre professores e definição compartilhada de expectativas. É fundamental compreender que a entrada no 6º ano não é apenas uma mudança administrativa, mas um momento que exige planejamento intencional, continuidade didática e atenção às dimensões cognitivas, emocionais, sociais e culturais das crianças que estão ingressando nos Anos Finais.

2.5 A Transição e o Adolescer: continuidade e mediação

Entre o 4º e o 6º ano, inicia-se o processo de adolescer, construção histórica, social e cultural marcada por transformações físicas, cognitivas, emocionais e sociais. Essa etapa exige que os adultos da escola — professores, gestores e equipes de apoio — assumam um papel mediador, capaz de sustentar processos de autonomia, identidade e regulação emocional (SME/COPED, 2021). Trata-se de reconhecer que a adolescência não é apenas um fenômeno biológico, mas uma experiência relacional, que demanda presença, escuta e intencionalidade pedagógica.

Roehrs, Maftum e Zagonel (2009) reforçam esse entendimento ao afirmar:

“É necessário que professores, diretores e demais trabalhadores da educação tenham sensibilidade, olhar atento e vontade de expandir o leque de oportunidades de ações que despertem interesse, a fim de conquistar confiança. (...) Uma comunicação com interesse genuíno pelo adolescente, que demonstre preocupação com ele, é capaz de fazê-lo sentir-se sujeito, centro da relação entre professor e estudante.”

Na Rede Municipal de Ensino, essa fase coincide com a passagem do Ciclo Interdisciplinar para o Ciclo Autoral, momento em que aumentam o número de docentes, a complexidade curricular e a diversidade de expectativas. Para evitar rupturas, a transição precisa ser planejada coletivamente entre equipes docentes, gestoras e de apoio, de modo a garantir vínculos, continuidade pedagógica e segurança emocional. O fortalecimento do protagonismo estudantil, das práticas artísticas, da escuta ativa e das oportunidades de participação contribui decisivamente para o pertencimento e o engajamento.

Montezi e Trevisan (2013), em diálogo com Vygotsky, lembram que a adolescência é um tempo em que a imaginação ganha centralidade na forma de ser e agir do sujeito. Atividades que mobilizam imaginação, argumentação, tomada de decisão e a regulação da fala e da escuta ajudam o estudante a enfrentar o que Vygotsky caracteriza como uma “idade de transição crítica”, marcada pelo encontro e confronto entre subjetividade e objetividade nos processos racionais.

Em consonância com a **Recomendação CME nº 02/2025**, compreende-se que a adolescência é uma etapa de intensa plasticidade cerebral, reorganização afetiva e ampliação da autonomia intelectual — altamente propícia à aprendizagem, à socialização e à construção de projetos de vida. Nesse contexto, a escola desempenha papel decisivo ao assegurar ambientes acolhedores e desafiadores, que articulem cuidado, conhecimento e pertencimento.

Essa perspectiva reforça que a transição entre Anos Iniciais e Anos Finais não se reduz a uma mudança administrativa entre segmentos, mas constitui um processo formativo que exige práticas intencionais de mediação, diálogo e continuidade. Valorizar as vozes, as potencialidades e os modos próprios de aprender presentes nas infâncias e adolescências da Rede Municipal é condição para promover trajetórias escolares integrais, democráticas e emancipadoras.

2.6 Aspectos Pedagógicos da Transição

Os estudos sobre desenvolvimento humano e aprendizagem demonstram que a dimensão afetiva é constitutiva do processo educativo em todas as etapas da escolarização. A qualidade das relações entre professores e estudantes — marcada por acolhimento, reconhecimento e diálogo — influencia diretamente a participação, a segurança emocional e a aprendizagem, especialmente na transição do 5º para o 6º ano, quando novas exigências cognitivas, organizacionais e emocionais se intensificam.

Wallon (2007) destaca que afetividade, movimento, inteligência e identidade compõem um sistema indissociável. As emoções não são acessórios do desenvolvimento, mas forças estruturantes que sustentam a passagem da inteligência sensório-motora para formas mais complexas de pensamento. Dessa perspectiva, ambientes educativos que favorecem expressão, vínculo e mediação constituem condições essenciais para aprender.

Do ponto de vista do trabalho docente, Tardif (2012) lembra que ensinar é uma atividade essencialmente relacional. Os saberes profissionais não se limitam ao domínio técnico, mas incluem saberes da experiência, da profissão e da cultura escolar, mobilizados nas interações cotidianas. Por isso, o professor dos Anos Finais não pode prescindir da escuta sensível, da observação contínua e da atenção às singularidades, elementos que sustentam sua autoridade pedagógica e previnem rupturas, inseguranças e interpretações equivocadas de comportamentos.

Freire (1996) reforça que educar é um ato ético, estético e político, fundado no respeito à dignidade das crianças. A transição demanda presença, disponibilidade para escutar e reconhecimento dos saberes que os estudantes trazem, recusando posturas de adaptação acrítica e construindo relações democráticas e dialógicas que favoreçam pertencimento e confiança para aprender.

Nesse sentido, a transição do 5º para o 6º ano exige práticas que articulem cuidado, continuidade e intencionalidade pedagógica, enfrentando desafios históricos que marcam os Anos Finais, tais como:

• Fragmentação curricular, que dificulta a continuidade das aprendizagens e requer projetos interdisciplinares capazes de articular saberes e promover sentido ao percurso formativo.

• Formação docente insuficiente para atuar na especificidade dos Anos Finais, especialmente no que diz respeito ao trabalho com pré-adolescentes e adolescentes, à mediação de conflitos e à criação de ambientes de aprendizagem responsivos.

• Falta de articulação entre professores dos Anos Iniciais e Finais, o que reduz a circulação de informações sobre trajetórias e necessidades dos estudantes e fragiliza o planejamento integrado.

Organizar a transição como processo pedagógico — e não como mera mudança administrativa — é condição essencial para que a escola dê suporte ao desenvolvimento integral das crianças, fortaleça vínculos, assegure continuidade e garanta que esse percurso seja marcado por equidade, cuidado e aprendizagens significativas.

2.7 Vulnerabilidade, Direitos e Equidade na Transição entre Anos Iniciais e Finais

A literatura educacional e os estudos da SME (SME/COPED, 2021) mostram que a transição do 5º para o 6º ano a intensificar desigualdades já presentes na trajetória escolar. Estudantes em situação de vulnerabilidade social, econômica, étnico-racial, territorial ou emocional enfrentam maiores desafios na adaptação às novas exigências acadêmicas, à mudança de professores e à maior complexidade curricular. Esses fatores podem produzir inseguranças, queda no engajamento e impacto direto no desempenho, evidenciando que a vulnerabilidade educacional se manifesta de modo ainda mais agudo nas transições.

Nesse contexto, a escola tem papel determinante na garantia de condições de equidade. Mais do que um princípio geral, equidade, na transição, significa reconhecer que estudantes chegam ao 6º ano com experiências, ritmos e repertórios muito distintos; significa organizar práticas que não tratem a turma como um grupo homogêneo, mas que ofereçam apoios diferenciados para assegurar continuidade das

aprendizagens. Isso envolve identificar barreiras pedagógicas, comunicacionais, relacionais e organizacionais que possam dificultar a participação e a autonomia dos estudantes — e eliminá-las por meio de planejamento intencional, práticas de cuidado e estratégias de acompanhamento.

A perspectiva dos Direitos Humanos, aplicada à transição, desloca o foco da adaptação da criança às novas demandas para a responsabilidade da escola de criar ambientes seguros, acolhedores e livres de discriminações. A passagem para os Anos Finais coincide com o início das adolescências e com o fortalecimento das identidades; por isso, práticas que enfrentem racismo, capacitismo, preconceitos de gênero e outros marcadores de desigualdade tornam-se centrais para promover pertencimento e garantir participação efetiva.

Equidade, nessa etapa, significa assegurar que nenhum estudante fique para trás devido à ruptura curricular ou emocional: exige acompanhamento sistemático da progressão das aprendizagens, tempos adequados para retomadas, estratégias de apoio, comunicação frequente entre professores dos Anos Iniciais e Finais e ações que fortaleçam vínculos e a confiança para aprender. Ao reconhecer e enfrentar as vulnerabilidades que atravessam a transição — e ao agir para superá-las — a escola afirma seu compromisso com trajetórias educativas integrais, o direito de aprender e a construção de percursos formativos mais justos e contínuos.

2.8 Articulações Curriculares e o Compromisso com a Educação Integral, Inclusiva e Equânime

Ao estabelecer Educação Integral, Educação Inclusiva e Equidade como princípios estruturantes do Currículo da Cidade, São Paulo reafirma o compromisso público de garantir, para todos e cada um, percursos formativos contínuos que promovam desenvolvimento, participação e aprendizagem ao longo das diferentes fases da vida. As Competências Gerais da BNCC — presentes de modo transversal na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio — orientam conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que sustentam a progressão curricular. A Matriz de Saberes da Rede, por sua vez, explicita a articulação entre etapas e modalidades, oferecendo referências comuns para aprendizagens significativas, práticas culturalmente responsivas e experiências pedagógicas que reconheçam a pluralidade e os diferentes modos de ser, agir e aprender.

A consolidação dessas articulações exige planejamento intencional, formação continuada consistente e acompanhamento sistemático das aprendizagens. A literatura educacional evidencia que aprender é um processo em espiral, que depende da integração entre dimensões cognitivas, afetivas, sociais e culturais. Assim, cabe à SME, às DREs e às Unidades Educacionais zelar pela continuidade curricular e pela experiência integrada de cada estudante, assegurando tempos, espaços, interações e materialidades coerentes com o compromisso público de acolher, acompanhar e potencializar percursos sem interrupções.

Nesse sentido, Dantas, Jucá e Santos (2021) alertam que:

“Em muitos casos, as escolas não se preparam para institucionalmente reconhecer seus alunos em suas particularidades, por muitas razões, e não se organizam para que a mudança de anos e escolas se dê de maneira orgânica. Nesses casos, na transição do quinto para o sexto ano, os alunos precisam, sozinhos, construir uma competência que lhes permita adaptar-se ao novo espaço formal de aprendizagem, a suas normas explícitas e implícitas, tanto em relação às questões mais acadêmicas quanto institucionais.”

Essa reflexão é central para compreender que a transição entre os Anos Iniciais e Finais não pode ser tratada como adaptação individual do estudante, mas como responsabilidade institucional compartilhada. Para que a continuidade das aprendizagens não dependa exclusivamente do estudante — e especialmente para que não penalize aqueles em situação de vulnerabilidade — é imprescindível fortalecer as condições de trabalho e a formação dos professores, de modo que compreendam as especificidades do adolescer, reconheçam as demandas pedagógicas desse momento e desenvolvam práticas articuladas e responsivas.

A formação docente, articulada às demandas da transição, deve contemplar: leitura e acompanhamento da progressão das aprendizagens; planejamento integrado entre anos e ciclos; estratégias de mediação afetiva e cognitiva; projetos interdisciplinares; enfrentamento das desigualdades; práticas culturalmente relevantes; e ações que favoreçam vínculos, pertencimento e autoria. Esse investimento

formativo é condição para que a escola possa de fato materializar as articulações curriculares e sustentar o compromisso com a Educação Integral, Inclusiva e Equânime.

3. RECOMENDAÇÕES

Diante da fundamentação apresentada, do marco legal vigente e das problematizações constantes nos Anexos, o Conselho Municipal de Educação de São Paulo recomenda à Rede Municipal de Ensino a adoção de ações concretas que assegurem continuidade das aprendizagens, desenvolvimento integral e transições sem rupturas entre os Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, pautadas em equidade, inclusão e integralidade.

As recomendações são dirigidas à SME, às DREs e às Unidades Educacionais, considerando as responsabilidades institucionais de cada instância.

3.1 Recomendações Gerais para a Rede Municipal de Ensino para composição da política de transição

Recomenda-se que a Rede Municipal de Ensino:

- **Organização dos tempos e espaços**

Estruturar tempos, rotinas e contextos de aprendizagem de modo que:

o os horários de entrada, saída, intervalos e aulas favoreçam a participação de todas as crianças e adolescentes, com especial atenção para os anos de transição no ensino fundamental;

o haja tempos regulares para leitura, estudo orientado, projetos interdisciplinares e atividades de acolhimento;

o os espaços sejam organizados para facilitar circulação, encontros, trabalho em grupo e momentos de escuta.

- **Materialidades e ambientes de aprendizagem**

Assegurar que cada unidade educacional:

o receba e organize progressivamente o mobiliário adequado às faixas etárias dos Anos Iniciais e Finais;

o organize salas e espaços de aprendizagem, corredores, salas de leitura, demais ambientes com materiais acessíveis, recursos didáticos diversificados e tecnologias que estimulem investigação, autoria e cooperação;

o revise periodicamente as condições físicas dos espaços utilizados por estudantes em transição (como 5º e 6º anos), priorizando melhorias necessárias.

- **Currículo e saberes dos territórios**

Assegurar que:

o os projetos pedagógicos incluam atividades e estudos que partam de situações reais do território, da comunidade e das culturas locais;

o sejam promovidos, ao longo do ano, projetos que envolvam familiares, equipamentos públicos do entorno e organizações comunitárias, especialmente na transição do 5º para o 6º ano;

o o currículo contemple diferentes linguagens, expressões culturais e modos de vida presentes nos territórios.

- **Convivência democrática e regras coletivas**

Orientar que cada unidade:

o elabore ou revise, com participação de estudantes, dos familiares e profissionais, um conjunto de normas de convivência, acessíveis e compatíveis com as características das infâncias e adolescências;

o registre essas normas no PPP e as apresente de forma sistemática aos estudantes, com retomadas periódicas, especialmente nos 5º e 6º anos;

o disponha de procedimentos definidos para lidar com conflitos, priorizando escuta, mediação e práticas restaurativas.

- **Protagonismo e identidades**

Incentivar que:

o exista, em cada unidade, ao menos um colegiado de participação estudantil (assembleias, grêmios, conselhos de turma, rodas de diálogo), com participação ativa de estudantes dos Anos Iniciais e Finais;
o as atividades propostas considerem interesses, linguagens, tempos e formas de expressão dos estudantes, valorizando identidades étnico-raciais, de gênero, territoriais, culturais e de pessoas com deficiência.

- **Promoção da igualdade e combate às discriminações**

Orientar que:
o toda situação de racismo, capacitismo, violência de gênero, intolerância religiosa, xenofobia ou outras formas de discriminação seja registrada, analisada e enfrentada com ações pedagógicas e de proteção;
o as unidades incluam nos projetos desenvolvidos no ano letivo ações de combate às discriminações, articulados ao currículo e às transições (especialmente 5º e 6º anos).

- **Educação em direitos humanos**

Orientar que:
o os princípios de direitos humanos, justiça social e cultura de paz sejam incorporados ao planejamento anual e às práticas avaliativas;
o as turmas em transição participem de ações específicas de formação cidadã (debates, projetos, rodas de conversa) sobre respeito, participação e corresponsabilidade, no contexto dos programas desenvolvidos pela Rede.

- **Indissociabilidade entre educar, cuidar e acolher**

Assegurar que:
o os momentos de transição (entrada no 1º ano, passagem do 5º para o 6º ano, mudança de escola) contem com planos explícitos de acolhimento, envolvendo todas as equipes;
o cuidado com alimentação, higiene, descanso e segurança seja tratado como parte do trabalho pedagógico e organizado para atender as necessidades e especificidades dos estudantes ao longo dos anos.

3.2 Recomendações para a SME e as DREs

Recomenda-se que a Secretaria Municipal de Educação (SME) e as Diretorias Regionais de Educação (DREs) adotem as seguintes ações:

- **Revisão da política para os Anos Finais**

o Elaborar e divulgar diretrizes específicas para os Anos Finais do Ensino Fundamental, considerando as características das adolescências e os dados de desempenho do 6º ao 9º ano;
o Definir objetivos claros para essa etapa, com foco em permanência, aprendizagem, autoria e projeto de vida;
Incorporar, nessas diretrizes, orientações específicas para a transição do 5º para o 6º ano.

- **Reestudo da organização do Ciclo Interdisciplinar**

o Instituir grupo de trabalho (GT) com participação de SME, DREs e unidades educacionais para analisar a organização do Ciclo Interdisciplinar, propondo ajustes, se necessário, com respaldo nas avaliações e estudos produzidos pela Rede;
o Estudar a experiência de polivalência no 6º ano e outras formas de organização que favoreçam vínculos, continuidade e interdisciplinaridade;

- **Ações intersetoriais para infâncias e adolescências**

o Firmar protocolos de cooperação entre Educação, Saúde, Assistência Social, Cultura, Esportes e Direitos Humanos, com fluxos de encaminhamento e acompanhamento;
o Garantir, em cada DRE, interlocução intersetorial organizada para acompanhamento de casos de maior vulnerabilidade na transição entre Anos Iniciais e Finais.

- **Atualização curricular**

o Revisar, periodicamente, os documentos curriculares e orientadores, incorporando as especificidades da transição entre ciclos e as demandas contemporâneas das infâncias e adolescências;

o Incluir, nos documentos de orientações didáticas produzidos pela Rede, exemplos de práticas de transição bem-sucedidas, projetos interdisciplinares e formas de acompanhamento das aprendizagens no 5º e 6º anos.

- **Condições estruturais e serviços**

o Garantir que as escolas disponham de infraestrutura compatível com as necessidades de crianças e adolescentes;
o Priorizar, nos planejamentos orçamentários e de manutenção, as unidades com maior vulnerabilidade e piores indicadores de fluxo e aprendizagem nos Anos Finais.

- **Relação com familiares e responsáveis**

o Propor que cada unidade organize, no mínimo, dois encontros anuais específicos com familiares dos estudantes dos 5º e 6º anos para tratar da transição, expectativas e acompanhamento das trajetórias;
o Disponibilizar materiais orientadores aos familiares sobre a organização dos Anos Finais, direitos dos estudantes e formas de participação.

- **Acompanhamento das articulações curriculares**

o Criar mecanismos de monitoramento das articulações entre Anos Iniciais e Finais (por exemplo: relatórios anuais, indicadores de fluxo do 5º para o 6º ano, análise dos resultados de avaliação);
o Solicitar às DREs que acompanhem, com visitas técnicas e devolutivas, o planejamento das transições nas unidades sob sua responsabilidade.

- **Políticas de acolhimento e proteção**

o Incluir, nos programas e políticas já existentes, ações específicas voltadas aos 5º e 6º anos (orientações de acolhimento, rodas de conversa, protocolos de cuidado em situações de vulnerabilidade e violências);
o Garantir que as equipes técnicas (SME/DRE) apoiem as escolas na construção de planos de acolhimento para mudanças de ciclo.

- **Educação democrática e equidade**

o Inserir, nos documentos normativos e formativos, orientações sobre combate às desigualdades, discriminações e violências na escola, com ênfase na transição entre Anos Iniciais e Finais;
o Utilizar dados desagregados (raça/cor, gênero, deficiência, território, vulnerabilidade) para identificar desigualdades na transição e orientar ações de correção de fluxo e apoio.

- **Processos formativos de gestores e professores**

o Oferecer, de forma contínua, formações para gestores, coordenadores pedagógicos, professores e equipes de apoio abordando:
especificidades dos Anos Finais e da adolescência;
o mediação de conflitos, práticas restaurativas e convivência democrática;
o planejamento articulado entre Anos Iniciais e Finais;
o acompanhamento da progressão das aprendizagens e estratégias de apoio na transição;
o Garantir a participação nas formações dos professores que atuam diretamente com os 5º e 6º anos, considerando a possibilidade da dispensa do ponto, sem prejuízo das atividades aos estudantes;
o Incluir nas propostas formativas com equipes gestora, docente e de apoio o estudo e o planejamento de estratégias de organização dos tempos, espaços, materialidades e interações, considerando o encadeamento curricular necessário com vistas às transições entre os ciclos do Ensino Fundamental.

3.3 Recomendações para as Unidades Educacionais

Recomenda-se que as Unidades Educacionais:

- **Inclusão de fundamentos no PPP**

o Incluam, no Projeto Político-Pedagógico, capítulo ou seção específica sobre transições entre etapas, com definição de objetivos, princípios e ações para a passagem do 5º para o 6º ano;
o Registrem, nesse documento, as responsabilidades de cada segmento (gestão, coordenação, docentes, equipes de apoio) na condução da transição.

- **(Re)organização dos tempos e espaços**

o Planejem, com antecedência, a organização dos tempos e espaços dos 5º e 6º anos, prevendo momentos de integração entre turmas, atividades de apresentação dos novos professores e de reconhecimento dos espaços;
o Garantam que estudantes do 5º ano tenham oportunidades de conhecer rotinas e ambientes do 6º ano antes da mudança efetiva.

- **Planejamento coletivo e formação continuada**

o Reservem tempos regulares, no horário de trabalho, para o planejamento conjunto entre professores dos 4º, 5º e 6º anos;
o Desenvolvam formações internas que abordem tempos de vida, aprendizagens, protagonismo estudantil, ampliação dos letramentos e projetos interdisciplinares voltados para a transição.

- **Articulação com serviços públicos e comunitários**

o Estabeleçam canais estáveis de diálogo com serviços de saúde, assistência, cultura, esporte e conselhos de direitos, especialmente para acompanhamento de estudantes em maior vulnerabilidade na transição;
o Organizem, quando necessário, reuniões intersetoriais para discutir casos específicos.

- **Convivência democrática e pertencimento**

o Implementem espaços regulares de escuta (assembleias, rodas de conversa, conselhos de turma), com participação de estudantes dos 5º e 6º anos;
o Garantam que novas turmas e estudantes recém-chegados sejam apresentados à comunidade escolar, às normas de convivência e aos espaços de participação.

- **Articulação entre regência e AEE**

o Planejem conjuntamente as ações entre professores regentes e professores do AEE, definindo metas, estratégias de apoio, recursos de acessibilidade e acompanhamento do Plano de Atendimento Educacional Especializado e Plano educacional Individual;
o Assegurem que informações relevantes sobre estudantes público da Educação Especial sejam compartilhadas, com cuidado ético, entre Anos Iniciais e Finais.

- **Práticas inclusivas e acessíveis**

o Organizem o trabalho pedagógico considerando o acompanhamento das aprendizagens as singularidades dos estudantes público da Educação Especial, com adaptações, flexibilizações curriculares e uso de recursos de tecnologia assistiva;
o Monitorem se estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades estão participando de todas as atividades de transição em condições de equidade.

- **Promoção da diversidade e enfrentamento às violências**

o Planejem e executem ações contínuas e específicas para prevenção e enfrentamento de racismo, capacitismo, sexismo, LGBTfobias, intolerância religiosa e outras violências, especialmente nos momentos de entrada e mudança de ciclo;
o Registrem e acompanhem os casos, com devolutiva aos familiares e, quando necessário, articulação com a rede de proteção.

- **Cultura de paz e mediação de conflitos**

o Intensifiquem práticas de mediação de conflitos, círculos de diálogo ou justiça restaurativa, com participação de estudantes dos 5º e 6º anos;
o Ofereçam espaços de escuta individual ou em pequenos grupos para estudantes que apresentem dificuldades de interação e adaptação.

- **Acolhimento como prática cotidiana**

o Realizem, no início do ano letivo e nos momentos de mudança de ciclo, ações de acolhimento para estudantes, familiares e equipes (apresentação de professores, rodas de conversa, visitas guiadas pela escola, explicitação das rotinas);
o Retomem ações de acolhimento ao longo do ano, especialmente após períodos de recesso, situações de luto, mudança de turma ou de escola.
o **Plano de acolhimento específico para a transição 5º-6º ano**
o Elaborar, registrar e avaliar anualmente um Plano de Acolhimento da Transição 5º-6º ano, contendo:

o cronograma de ações ao longo do ano (antes, durante e depois da passagem do ciclo);
o responsáveis por cada ação (gestão, coordenação, docentes, equipes de apoio, grêmio/representantes de turma);
o formas de participação dos familiares;
o estratégias de acompanhamento dos estudantes que apresentarem maiores dificuldades na transição;
o Encaminhar esse plano à DRE, quando solicitado, como parte do acompanhamento pedagógico.

4. DELIBERAÇÃO DA PLENÁRIA
O Conselho Municipal de Educação, aprova a presente Recomendação.

São Paulo, 11 de dezembro de 2025
Sueli Aparecida de Paula Mondini
Presidente
Conselho Municipal de Educação

ANEXO 1 — MARCO CONCEITUAL E FUNDAMENTOS DA RECOMENDAÇÃO

Este anexo apresenta os fundamentos conceituais que estruturam a presente Recomendação. Os conceitos aqui definidos não operam como categorias isoladas, mas como elementos interdependentes que orientam a compreensão sobre quem são os sujeitos da educação, quais princípios organizam sua formação e como a escola deve estruturar práticas e processos para garantir o direito de aprender, conviver e se desenvolver em todas as etapas da Educação Básica.
A compreensão articulada desses fundamentos reafirma a escola como espaço de desenvolvimento humano, garantia de direitos, mediação cultural e convivência democrática.

A - OS SUJEITOS DE DIREITO E SEUS TEMPOS DE VIDA

o **Criança**
Sujeito de direitos, histórico e social, compreendido pelo ECA como a pessoa do nascimento aos 12 anos incompletos. Aprende e ensina por meio das interações e práticas cotidianas, constrói identidades pessoais e coletivas, produz cultura por meio do brincar, da imaginação, da experimentação, da fantasia e das relações. Reconhecê-la implica considerar singularidades, ritmos de aprendizagem, necessidades, potencialidades e modos diversos de se expressar e participar.

o **Infâncias**
Categoria social, histórica e cultural que expressa a pluralidade de modos de viver, brincar, imaginar, investigar e relacionar-se com o mundo. Reconhecer as infâncias significa valorizar as crianças como atores sociais e produtores de cultura, superando perspectivas adultocêntricas. Implica considerar contextos, identidades, territórios, repertórios culturais, ritmos de aprendizagem e condições materiais que marcam sua experiência e desenvolvimento.

o **Adolescência**
Corresponde ao período entre 12 e 18 anos de idade (ECA). Trata-se da etapa do desenvolvimento marcada por intensas transformações físicas, cognitivas e emocionais, sustentadas pela plasticidade cerebral. Biologicamente, é marcada pela puberdade, pelo estirão de crescimento e por profundas alterações hormonais. O fator biológico envolve a maturação neurológica e hormonal que impacta a autonomia, a redefinição identitária e a ampliação do pensamento abstrato. Neurocientificamente, destaca-se pela intensa plasticidade cerebral, com a maturação de áreas ligadas ao controle de impulsos e ao planejamento (córtex pré-frontal) e a alta reatividade do sistema emocional (sistema límbico). Compreender a adolescência no âmbito escolar significa reconhecer que comportamentos como necessidade de mais sono, busca por novidades, flutuação emocional e alta sociabilidade são manifestações próprias de um cérebro em desenvolvimento e, portanto, exigem mediação, rotinas adequadas, escuta e acolhimento.

o **Adolescências**

As Adolescências referem-se ao conjunto de experiências plurais e situadas vividas pelos adolescentes, reconhecendo que não há uma única forma de ser jovem. Enquanto a *adolescência* (singular) descreve o fenômeno biopsicossocial comum a todos, as *adolescências* (plural) evidenciam a diversidade de trajetórias marcadas por contextos sociais, culturais, econômicos, territoriais, raciais, digitais e familiares distintos.

Essas experiências produzem modos variados de ser, aprender, conviver e projetar o futuro, influenciados por oportunidades, repertórios culturais e acesso a direitos. Cada adolescente vivencia ritmos próprios de desenvolvimento físico, emocional, social e cognitivo, atravessados por intensa plasticidade cerebral, ampliação da autonomia, reorganização afetiva e fortalecimento das relações com os pares.

Reconhecer as Adolescências implica adotar práticas escolares flexíveis, culturalmente sensíveis e não estigmatizantes, que dialoguem com as culturas juvenis e garantam participação, pertencimento e condições equânimes de aprendizagem.

o **Tempo de Vida**

Mais do que marcação cronológica, é condição biológica, social e cultural que define ritmos, necessidades e formas de participação. Infâncias e adolescências possuem tempos próprios de desenvolvimento que devem orientar a organização escolar — tempos, espaços, rotinas, expectativas e práticas pedagógicas. O tempo de vida é um princípio de equidade: a escola deve se ajustar ao estudante, e não o contrário.

o **Identidades**

Processos históricos, sociais e culturais em permanente construção, marcados pela tensão entre pertencimento e diferença. Envolvem dimensões como raça, gênero, etnia, classe social, território, geração, língua, deficiência, culturas e modos de aprender. Identidades são múltiplas, situadas, relacionais e reconfiguram-se ao longo do ciclo de vida, especialmente na infância e na adolescência. A escola deve reconhecê-las como elementos constitutivos da experiência pedagógica, combatendo estigmas e discriminações.

B - PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO E DO DESENVOLVIMENTO

o **Educação Integral e Desenvolvimento Integral**

Educação Integral não se restringe à ampliação do tempo escolar. Refere-se à intencionalidade formativa voltada ao desenvolvimento do estudante em todas as suas dimensões: intelectual, física, afetiva, social, ética e estética. O Desenvolvimento Integral é a expressão desse processo, que demanda práticas pedagógicas que superem a fragmentação dos saberes, promovam vínculos e assegurem condições reais para aprender, conviver e participar plenamente da vida escolar.

o **Educação Inclusiva**

Direito de todas e todos à aprendizagem, participação e convivência. Implica identificar e remover barreiras arquitetônicas, comunicacionais, atitudinais, pedagógicas, curriculares e digitais, garantindo acesso, permanência, desenvolvimento e oportunidades educacionais equânimes.

o **Equidade**

Reconhece diferenças e desigualdades históricas, assegurando tratamento justo e adequado às necessidades de cada estudante. Pressupõe ações que garantam condições reais de participação e aprendizagem, considerando contextos, tempos de vida e singularidades.

o **Protagonismo e Convivência Democrática**

O protagonismo supõe participação ativa de crianças e adolescentes nas decisões e experiências escolares, fortalecendo autonomia, responsabilidade e autoria. A convivência democrática, articulada a esse princípio, envolve práticas baseadas em diálogo, escuta ativa, reconhecimento da diferença e resolução não violenta de conflitos, estruturando relações éticas e justas no ambiente escolar.

C - ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA E PROCESSOS DE ENSINO

o **Interdisciplinaridade**

A Interdisciplinaridade é um princípio epistemológico e metodológico que busca recompor a unidade do conhecimento, superando a fragmentação produzida pela divisão rígida entre disciplinas. Parte da

compreensão de que os fenômenos são complexos e interligados, exigindo a religação de saberes e a contextualização dos conteúdos.
Pressupõe atitude de abertura intelectual, diálogo entre diferentes campos do conhecimento e trabalho cooperativo entre educadores. Envolve articular conceitos, métodos e linguagens distintas para interpretar problemas reais, construir explicações mais amplas e produzir aprendizagens significativas.
No campo educacional, implica colaboração entre professores, planejamento integrado e práticas que aproximem o currículo da vida e da complexidade do mundo contemporâneo.

o **Articulação Curricular e Transições entre Etapas**

Processo planejado que assegura a continuidade das aprendizagens e do desenvolvimento, evitando rupturas entre etapas, ciclos e redes de ensino. Pressupõe diálogo permanente entre equipes, coerência entre projetos pedagógicos, integração curricular, registros sistemáticos e acompanhamento da progressão das aprendizagens dos estudantes. A articulação curricular orienta práticas que garantem percurso formativo contínuo e favorecem transições integradas, qualificadas e alinhadas aos tempos de vida e às necessidades dos estudantes.

o **Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental**

A transição entre Creche, Pré-Escola e 1º ano integra um processo contínuo de aprendizagens que se inicia muito antes do ingresso no Ensino Fundamental. Envolve ações intencionais que assegurem acolhimento, continuidade e respeito às singularidades das crianças, reconhecendo que o percurso formativo não se organiza por rupturas, mas por desenvolvimentos sucessivos.
Exige planejar rotinas que articulem brincar, as interações, o investigar, o imaginar e o aprender, favorecendo o protagonismo infantil, o fortalecimento dos vínculos e a construção do pertencimento. A aprendizagem, nessa etapa, deve ser compreendida como processo ativo e cultural, garantindo que cada criança avance em seu tempo de vida, com continuidade pedagógica entre as equipes.

o **Transição dos Anos Iniciais para os Anos Finais do Ensino Fundamental (5º para 6º ano)**

A transição do 5º para o 6º ano é parte de um percurso contínuo de desenvolvimento e aprendizagem, que não se inicia apenas no momento da passagem entre ciclos. Demanda articulação pedagógica entre equipes, compartilhamento de informações e planejamento conjunto, garantindo que as aprendizagens essenciais sejam retomadas e aprofundadas. Esse momento coincide com o início das adolescências, exigindo acolhimento socioemocional, mediação qualificada e estratégias que promovam protagonismo, autonomia, pertencimento e continuidade curricular. A mudança do modelo de um único professor para múltiplos especialistas requer práticas que favoreçam a adaptação gradual, a orientação de estudos, o acompanhamento sistemático e a presença de um Adulto de Referência que apoie os estudantes no reconhecimento de sua própria trajetória de aprendizagens.

o **Transição do Ensino Fundamental para o Ensino Médio (9º ano para a 1ª série)**

A transição para o Ensino Médio deve ser entendida como parte de um percurso formativo contínuo, no qual a aprendizagem é eixo estruturante desde os anos iniciais da escolarização. No auge das adolescências, esse momento envolve escolhas de futuro e consolidação de competências que sustentam a continuidade dos estudos. Requer articulação efetiva entre os currículos do 9º e da 1ªsérie, garantindo base sólida para o aprofundamento das áreas e para os Itinerários Formativos do Novo Ensino Médio. Implica implementar programas de orientação educacional e mentoria (Projeto de Vida), favorecer o protagonismo juvenil e fortalecer o pertencimento como elementos essenciais para a permanência e conclusão da Educação Básica. Também exige protocolos de comunicação entre escolas e redes para assegurar continuidade do acompanhamento pedagógico e socioemocional, além do desenvolvimento da autonomia intelectual, das habilidades de estudo e do uso das materialidades (laboratórios, salas de leitura, tecnologias) como ferramentas centrais da aprendizagem ao longo de toda a trajetória estudantil.

o **Cultura Escolar**

Conjunto de valores, normas, práticas, rituais, expectativas, modos de convivência e formas de ensinar e aprender produzidos no cotidiano da escola. Influencia identidades, relações pedagógicas e concepções de aprendizagem. Está em constante transformação, necessitando de reflexões contínuas para promover justiça, equidade e inclusão.

o **Materialidades**
Ambientes, objetos, recursos pedagógicos, mobiliário, espaços abertos, livros, tecnologias e instrumentos que compõem o cotidiano escolar. São mediadores fundamentais da aprendizagem e da convivência, devendo ser acessíveis, adequados aos tempos de vida e coerentes com propostas pedagógicas que favoreçam investigação, criação, autoria e participação.
o **Mediação Pedagógica**
Ação intencional e planejada do educador que orienta, problematiza, apoia, escuta e cria condições para que estudantes construam aprendizagens significativas. Envolve criar pontes entre conhecimentos prévios e novos saberes, entre culturas dos estudantes e saberes escolares, e entre experiências pessoais e desafios intelectuais.
o **Adulto de Referência**
Profissional da escola que acompanha de forma sistemática um grupo de estudantes, especialmente nas fases de transição. Atua como mediador, orientador, acolhedor e articulador entre estudantes, docentes, familiares/responsáveis e equipe gestora, contribuindo para segurança emocional, pertencimento e continuidade das aprendizagens.
o **Pertencimento**
Sentimento de fazer parte de um grupo, espaço ou comunidade. É construído por vínculos, reconhecimento, acolhimento e participação ativa. O pertencimento favorece segurança emocional, engajamento e aprendizagem.

ANEXO 2 - QUESTÕES PARA REFLEXÃO E APROFUNDAMENTO DOS PROCESSOS DE TRANSIÇÃO ESCOLAR NO ÂMBITO DA SME, DREs E UNIDADES EDUCACIONAIS

Este anexo tem como finalidade fomentar reflexões críticas sobre os processos de transição escolar, com ênfase na passagem entre os Anos Iniciais e os Anos Finais do Ensino Fundamental. Seu propósito é subsidiar estudos, diálogos e tomadas de decisão que fortaleçam a continuidade das aprendizagens, promovam equidade e assegurem qualidade educacional para todos e cada um dos estudantes.
As questões apresentadas não prescrevem respostas, mas provocam análises, orientam a revisão de concepções e práticas, e convidam cada unidade educacional a examinar suas estruturas, rotinas, relações e modos de ensinar e aprender. A intenção é apoiar a elaboração de caminhos próprios e contextualizados que garantam desenvolvimento, pertencimento e aprendizagens significativas ao longo de toda a trajetória escolar.
1. Contextualizações que fundamentam a necessária reflexão sobre as transições escolares
A universalização da Educação Básica no Brasil é um processo recente e ainda em consolidação. Durante grande parte do século XX, o país operou sob uma lógica escolar elitista e seletiva, que excluiu amplas parcelas da população e estruturou o Ensino Fundamental de modo fragmentado, disciplinarizado e pouco integrado. Mesmo com a expansão do acesso a partir dos anos 1990, essa herança histórica permaneceu presente no desenho curricular, na organização da escola e na formação inicial dos professores, marcada pela divisão rígida entre áreas e etapas de ensino e pela pouca articulação entre teoria, prática e desenvolvimento humano. Assim, a democratização do acesso trouxe novos desafios qualitativos: garantir que todos aprendam de forma contínua ao longo da trajetória escolar, superando rupturas estruturais que marcam nosso sistema educativo.
A implantação do Ensino Fundamental de nove anos ampliou a obrigatoriedade e reforçou a importância da continuidade das aprendizagens, mas sua implementação ocorreu em um cenário educacional historicamente marcado por lacunas no regime de colaboração. Em muitos estados, os municípios ofertam os anos iniciais e os estados os anos finais, o que naturaliza rupturas administrativas, curriculares e pedagógicas justamente na passagem do 5º para o 6º ano. O Município de São Paulo constitui uma exceção relevante ao ofertar o Ensino Fundamental completo em sua própria rede, favorecendo maior coerência curricular e acompanhamento longitudinal. Ainda assim, isso não elimina os desafios

pedagógicos: as marcas históricas da fragmentação curricular, da formação docente e da própria organização da escola continuam a impactar o cotidiano escolar e a trajetória dos estudantes.

Essa herança histórica ajuda a compreender por que a preocupação com as transições permanece necessária — e urgente. Mesmo com avanços importantes, a escola brasileira ainda funciona como um conjunto de compartimentos isolados: disciplinas pouco integradas, etapas tratadas como blocos autônomos e circulação limitada de informações sobre as aprendizagens dos estudantes. Como consequência, consolida-se a percepção equivocada de que cada etapa "recomeça do zero". Ao mesmo tempo, a formação inicial docente — historicamente segmentada entre teoria e prática, entre áreas de conhecimento e entre os níveis de ensino — contribuiu para reforçar a distância entre os profissionais que atuam em diferentes etapas, dificultando o planejamento conjunto, a visão compartilhada de progressão e a construção de práticas interdisciplinares e integradas.

Essas condições estruturais ajudam a explicar o que os dados do IDEB e do INEP sistematicamente revelam: a queda significativa dos resultados de aprendizagem no 6º ano e ao longo dos anos finais do Ensino Fundamental. Em âmbito nacional, enquanto os anos iniciais apresentam desempenho mais elevado, os anos finais registram declínios constantes, indicando fragilidades no acompanhamento da continuidade das aprendizagens. Esses dados dialogam com pesquisas nacionais e internacionais que identificam a passagem do 5º para o 6º ano como um período crítico, marcado por queda no rendimento escolar, aumento das taxas de reprovação, maior distorção idade-série e diminuição do engajamento. Essa tendencia também é constatada na rede municipal de ensino. Vale destacar que esse declínio não se explica apenas por fatores individuais dos estudantes, mas consequência direta de uma estrutura escolar que muda abruptamente — novos professores, novas expectativas de aprendizagem, novos espaços, novas regras, novas formas de avaliação — sem que haja uma articulação pedagógica consistente entre as etapas, essas mudanças se transformam em ruptura — não em continuidade.

Do ponto de vista da experiência dos estudantes, a passagem para os anos finais costuma significar uma ruptura: as referências mudam, as demandas cognitivas aumentam, o acompanhamento se dilui e os vínculos afetivos são fragilizados. Sem intencionalidade pedagógica, essas mudanças impactam o pertencimento, a motivação e a segurança para aprender, sobretudo entre adolescentes em situação de vulnerabilidade. Portanto, a preocupação com as transições não é apenas administrativa ou organizacional: é pedagógica, emocional, histórica e estrutural. Mesmo três décadas após a universalização do Ensino Fundamental, as transições continuam a ser momentos de vulnerabilidade porque expressam as tensões de um sistema educacional que ainda precisa superar a fragmentação histórica, construir percursos integrados de aprendizagem e assegurar formação inicial e continuada para os professores e gestores para que se efetive condições reais para que cada estudante avance, permaneça e conclua sua trajetória com desenvolvimento, autonomia e qualidade.

2. Questões Reflexivas sobre os Processos de Transição no Ensino Fundamental

Por que discutir transição entre etapas e ciclos?

o Como a transição impacta o percurso de bebês, crianças, adolescentes e jovens?

o O que a escola perde — e o que pode ganhar — ao compreender a transição como processo educativo, e não apenas administrativo?

O que revelam pesquisas, avaliações e documentos curriculares?

o Que pistas oferecem os dados e estudos sobre o 5º e o 6º ano?

o O que eles mostram sobre vulnerabilidades, aprendizagens, vínculos e desigualdades?

Como os tempos de vida impactam práticas e decisões?

o Em que diferem as formas de ser criança (6-10 e 10-12 anos), de ser adolescente (11-14 anos) e de ser jovem?

o Como essas diferenças incidem sobre currículo, tempos, espaços e materialidades?

As regras são as mesmas para todos?

o As expectativas e normas são ajustadas conforme as fases da vida?

o A escola reconhece que igualdade não significa homogeneidade?

O que significa participação em cada fase?

o Como crianças e adolescentes participam, opinam, decidem e se engajam?
o Quais espaços garantem escuta e protagonismo real?

Há diálogo entre unidades vizinhas?

o Os profissionais das diferentes etapas e dos diferentes ciclos do Ensino Fundamental estudam e elaboram propostas conjuntas?
o Professores de duas ou mais escolas se encontram para conhecer práticas, alinhar expectativas e discutir aprendizagens?
o Há momentos estruturados para que as equipes revisem e replanejem ações a partir do conhecimento das experiências desenvolvidas nos diferentes anos da Educação Básica e nos distintos ciclos do Ensino Fundamental?

Como ocorre a relação com os familiares/responsáveis nas transições?

o A escola apoia os familiares/responsáveis a compreender as mudanças próprias da transição?
o Há diálogo periódico com as diferentes unidades do território para compartilhar informações sobre percursos, expectativas e continuidades?
o As unidades educacionais promovem encontros com familiares/responsáveis ao longo do ano letivo, envolvendo escolas do mesmo território que ofertam diferentes etapas da Educação Básica?
o Os familiares/responsáveis são convidados a participar da elaboração de estratégias de acompanhamento da aprendizagem e do desenvolvimento, contribuindo para construir, de forma compartilhada, a compreensão das necessidades dos estudantes ao longo de sua trajetória escolar?

Existem procedimentos formais de transição?

o Além do relatório da EI para o EF, existem protocolos formais entre os anos iniciais e anos Finais do Fundamental?
o Esses procedimentos são conhecidos pelas equipes? São utilizados de forma sistemática?

Como a escola reconhece e acolhe as singularidades e especificidades dos estudantes e dos grupos?

o Como a escola identifica e compreende as singularidades, especificidades e necessidades dos estudantes e dos diferentes grupos presentes na Unidade Educacional?
o A equipe conhece os percursos individuais e coletivos que antecedem a chegada à escola?
o Esses percursos são valorizados na construção de estratégias de acolhimento, engajamento e recomposição das aprendizagens?
o De que maneira a escola reconhece e integra as diversidades — culturais, geracionais, linguísticas, étnico-raciais, socioeconômicas, territoriais, de gênero, de condição física, sensorial ou intelectual — na organização das práticas pedagógicas e de convivência?
o As diferenças são acolhidas como parte constitutiva do processo educativo, ou tratadas como desafio, exceção ou problema?
o As necessidades de cuidado, acompanhamento e apoio são identificadas e respondidas de modo equânime?
o A escola assegura o Plano de Atendimento Educacional Especializado para os estudantes público da Educação Especial?

Como os espaços, tempos e materialidades da escola respondem às necessidades das crianças?

o Os espaços da escola acolhem as crianças, considerando suas necessidades de brincar, explorar, movimentar-se, conviver e sentir-se seguras?
o Há ambientes que estimulam imaginação, investigação, autoria e diferentes linguagens, ou os espaços limitam as possibilidades de experiência e interação?
o Os tempos escolares — aulas, rotinas, transições, alimentação, intervalos — respeitam o ritmo próprio dessa etapa da infância, oferecendo continuidade entre o que viveram na Educação Infantil e o que encontram nos Anos Iniciais?
o As crianças dispõem de tempo suficiente para brincar, experimentar e construir sentidos sobre o que aprendem?

o As materialidades (mobiliário, livros, recursos pedagógicos, objetos culturais e digitais) são acessíveis e adequadas à faixa etária?
o Como a escola reorganiza seus espaços, tempos e recursos para garantir que as crianças vivam essa etapa como continuidade e expansão da infância — e não como ruptura precoce dos processos experienciados na Educação Infantil?
o O que a organização do ciclo de alfabetização impacta na organização do ciclo interdisciplinar? Há mudanças? Há permanências?

Como os espaços, tempos e materialidades da escola respondem às necessidades dos estudantes do 5º para o 6º ano?

o Os espaços físicos da escola acolhem estudantes de 10 e 11 anos, considerando suas necessidades de movimento, convivência, segurança, expressão e autonomia?
o Há ambientes que favoreçam criação, autoria, cooperação e diferentes modos de aprender, ou os espaços acabam limitando a circulação e a interação?
o Os tempos escolares — aulas, intervalos, deslocamentos, transições entre salas e professores — estão adequados ao desenvolvimento dessa faixa etária, ou produzem cansaço, fragmentação e perda de vínculo?
o As materialidades disponibilizadas (mobiliário, recursos pedagógicos, livros, tecnologias, objetos culturais e digitais) são acessíveis, inclusivas e coerentes com o ciclo?
o Como a escola revisa seus espaços, tempos e recursos para garantir que essa transição seja vivida de forma acolhedora, significativa e contínua?

ANEXO 3. REFERÊNCIAS LEGAIS E NORMATIVAS

Documentos Internacionais

o **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência - CDPD (ONU, 2006)** Ratificada pelo Brasil com equivalência constitucional (Decreto Federal nº 6.949/2009). Estabelece o direito à acessibilidade, participação, autonomia e eliminação de barreiras, fundamentais para a organização das transições escolares em perspectiva inclusiva.
o **Objetivos de Desenvolvimento Sustentável - ODS (Agenda 2030)** ODS 4: assegura educação inclusiva, equitativa e de qualidade, bem como oportunidades de aprendizagem ao longo da vida — horizonte orientador para políticas de continuidade entre etapas e redução das desigualdades educacionais.

Documentos Nacionais

o **Constituição Federal de 1988, arts. 205 a 214** Define a educação como direito de todos e dever do Estado, da família e da sociedade, garantindo acesso, permanência, aprendizagem e igualdade de condições — princípios diretamente vinculados às transições entre etapas.
o **Lei nº 9.394/1996 - LDB** Com redação da Lei nº 11.274/2006, institui o Ensino Fundamental de 9 anos, com ingresso obrigatório aos 6 anos. Regula organização curricular, objetivos do Ensino Fundamental e continuidade das aprendizagens.
o **Lei nº 8.069/1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)** Art. 4º: prioridade absoluta dos direitos de crianças e adolescentes. Arts. 2º e 3º: definição de infância (0 a 12 anos incompletos) e adolescência (12 a 18 anos). Implica reconhecer especificidades etárias na organização das transições.
o **Resolução CNE/CEB nº 4/2010 - Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** - Art. 23, parágrafo único: estabelece que acolher é prática indissociável de cuidar e educar. - Art. 29: assegura percurso contínuo de aprendizagens entre etapas (EI-EF e dentro do EF). Base normativa central para orientar transições sem rupturas.

o **Resolução CNE/CP nº 2/2017 - BNCC**
Define competências essenciais e continuidade progressiva das aprendizagens ao longo do Ensino Fundamental. Prioriza alfabetização nos dois primeiros anos e articulação curricular entre ciclos.
o **Resolução CNE/CEB nº 1/2024 - Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil**
Art. 13: orienta a transição EI-EF, enfatizando registros pedagógicos, continuidade dos processos, singularidades e formação conjunta EI/EFI. Fundamenta também o entendimento de transição como processo formativo integrado.
o **Lei nº 13.005/2014 - Plano Nacional de Educação (PNE)**
Estabelece metas de universalização, qualidade e redução das desigualdades. Destaca-se a **Meta 7**, que orienta políticas para assegurar aprendizagem e equidade, impactando diretamente a organização da transição EFI-EFII.
o **Decreto Federal nº 12.686, de 20 de outubro de 2025**
Institui a **Política Nacional de Educação Especial Inclusiva** e a **Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva**, com diretrizes para garantir acessibilidade, recursos, serviços e formação articulada.
o **Decreto Federal nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025**
Altera e aprimora o **Decreto nº 12.686/2025**, atualizando diretrizes e responsabilidades na implementação da Política Nacional de Educação Especial Inclusiva.

Documentos Municipais
o **Plano Municipal de Educação - PME (Lei nº 16.271/2015), prorrogado pela Lei nº 17.437/2020**
- Meta 6: universalização do Ensino Fundamental de 9 anos e conclusão na idade recomendada.
- Estratégia 6.9: continuidade entre ciclos e superação da exclusão.
- Estratégias 3.13, 3.16, 3.17 e 3.18: equidade, combate às discriminações e proteção integral.
Inclui metas municipais de qualidade (IDEP) — essenciais para monitorar transição e aprendizagem.
o **Decreto nº 54.452, de 10 de outubro de 2013**
Institui o Programa de Reorganização Curricular e Administrativa - **Mais Educação São Paulo**. Abre caminho para organização em ciclos de aprendizagem, revisão curricular e práticas integradas, fundamentais para a transição EFI-EFII.
o **Decreto nº 57.379/2016**
Institui a **Política Paulistana de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**, garantindo acessibilidade, eliminação de barreiras e oferta do AEE — elementos estruturantes para transições inclusivas.

Normativas do CME
o **Resolução CME nº 01/2020**
Estabelece normas para elaboração e atualização dos Currículos da Educação Infantil no Sistema Municipal de Ensino, garantindo continuidade pedagógica entre EI e EF.
o **Recomendação CME nº 07/2021 - Busca Ativa Escolar**
Orienta estratégias para garantir permanência e prevenir rupturas no processo educacional, com impacto direto nas transições.
o **Recomendação CME nº 02/2022**
Dispõe sobre as Diretrizes Gerais da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, com orientações para trabalho colaborativo, acessibilidade e garantia do AEE na RMESP.
o **Recomendação CME nº 02/2025**
Orienta sobre **transição escolar e progressão das aprendizagens na adolescência**, enfatizando continuidade curricular, vínculos, acolhimento e prevenção de rupturas — documento central para esta recomendação.

Documentos Balizadores da SME

o **Infâncias e Territórios (SME/COPED, 2022)**
Aprofunda a compreensão das infâncias na RMESP, destacando repertórios culturais, modos de viver e demandas territoriais.
o **Adolescentes e Educadores: construindo relações dialógicas mediadas pela arte** (Coleção Diálogos com o NAAPA, v. 4, 2021)
Aborda dimensões emocionais, expressivas e relacionais da adolescência e apresenta estratégias pedagógicas para fortalecimento de vínculos.
o **Vulnerabilidade e Educação** (Coleção Diálogos com o NAAPA, v. 3, 2021)
Analisa vulnerabilidades sociais, territoriais e escolares e seus impactos na aprendizagem, participação, trajetória educacional e transições.
o **Magistério - Convivência (n. 11, SME/COPED, 2020)**
Reúne referenciais sobre convivência democrática, mediação de conflitos e práticas restaurativas — essenciais para transições seguras e acolhedoras.
o **Currículo da Cidade - Educação Infantil e Ensino Fundamental (SME, 2019)**
Define a organização em três ciclos (Alfabetização, Interdisciplinar, Autoral) e articulações curriculares entre etapas.
Estabelece referências para continuidade das aprendizagens e progressão pedagógica
o **Currículo da Cidade - Ensino Fundamental: Matriz de Saberes (SME, 2019)**
Define expectativas de aprendizagem por ciclo e orienta articulações curriculares, sendo base direta para organização da transição EFI-EFII.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADANTAS, F.; JUCÁ, L.; SANTOS, A. *Afiliação no sexto ano do ensino fundamental sob o olhar dos alunos*. 2021..

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 1, de 27 de maio de 2024. Institui as Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil. Brasília, DF: CNE, 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Diretrizes para o Ensino Fundamental de 9 anos. Brasília, DF: CNE, 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília, DF: CNE, 2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental de 9 anos. Brasília, DF: CNE, 2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui a Base Nacional Comum Curricular - BNCC. Brasília, DF: CNE, 2017.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 ago. 2009.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a duração e o ingresso no Ensino Fundamental. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 fev. 2006.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

CANDAU, Vera Maria. *Educação e interculturalidade: desafios para a escola contemporânea*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.
DIAS-DA-SILVA, Maria Helena Souza Patto. *Passagem sem rito: as 5as séries e seus professores*. São Paulo: Loyola, 1997.
FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
INEP. *Censo Escolar da Educação Básica 2023 e 2024*. Brasília: INEP, 2023-2024.
MEC; INEP. *IDEB - Resultados Nacionais 2023*. Brasília: INEP, 2023.
MONTEZI, Aline; TREVISAN, Vera Lúcia. Era uma vez um sexto ano: imaginação adolescente no contexto escolar. *Revista Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 77-85, jan./jun. 2013.
MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez; UNESCO, 2002.
ONU. Organização das Nações Unidas. *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. Nova York: ONU, 2006.
POMBO, Olga. *Interdisciplinaridade: ambiguidades e virtudes*. Lisboa: Relógio D'Água, 2008.
ROEHRS, Maria; MAFTUM, M.; ZAGONEL, I. *Relações professor-adolescente na escola*. 2009. [Dados complementares não informados].
SÃO PAULO (Município). Conselho Municipal de Educação. Recomendação CME nº 02/2022. Diretrizes Gerais da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva. São Paulo: CME, 2022.
SÃO PAULO (Município). Conselho Municipal de Educação. Recomendação CME nº 02/2025. [Título completo a definir]. São Paulo: CME, 2025.
SÃO PAULO (Município). Conselho Municipal de Educação. Recomendação CME nº 07/2021. Busca Ativa Escolar. São Paulo: CME, 2021.
SÃO PAULO (Município). Conselho Municipal de Educação. Resolução CME nº 01/2020. Diretrizes para a Educação Infantil no Sistema Municipal de Ensino. São Paulo: CME, 2020.
SÃO PAULO (Município). Decreto nº 54.452, de 10 de outubro de 2013. Institui o Programa de Reorganização Curricular e Administrativa da Rede Municipal de Ensino. São Paulo: PMSP, 2013.
SÃO PAULO (Município). Decreto nº 57.379, de 13 de outubro de 2016. Institui a Política Paulistana de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva. São Paulo: PMSP, 2016.
SÃO PAULO (Município). Instrução Normativa SME nº 03, de 14 de fevereiro de 2024. Reorganiza o Programa Aprender e Ensinar no Ensino Fundamental. São Paulo: SME, 2024.
SÃO PAULO (Município). Lei nº 16.271, de 17 de setembro de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação - PME. São Paulo: PMSP, 2015.
SÃO PAULO (Município). Lei nº 17.437, de 12 de agosto de 2020. Prorroga o Plano Municipal de Educação. São Paulo: PMSP, 2020.
SÃO PAULO (Município). Portaria SME nº 3.008, de 23 de maio de 2014. Regulamenta o Ciclo de Alfabetização na RMESP. São Paulo: SME, 2014.
SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. *Currículo da Cidade - Educação Infantil*. São Paulo: SME, 2019.
SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. *Currículo da Cidade - Ensino Fundamental: Matriz de Saberes*. São Paulo: SME, 2019.
SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação; COPED. Adolescentes e Educadores: construindo relações dialógicas mediadas pela arte (Coleção Diálogos com o NAAPA, v. 4). São Paulo: SME/COPED, 2021.
SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação; COPED. Infâncias e Territórios. São Paulo: SME/COPED, 2022.
SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação; COPED. Magistério - Convivência, n. 11. São Paulo: SME/COPED, 2020.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação; COPED. Vulnerabilidade e Educação (Coleção Diálogos com o NAAPA, v. 3). São Paulo: SME/COPED, 2021.
TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2012.
VYGOTSKY, Lev S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
WALLON, Henri. *As emoções e o desenvolvimento infantil*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.