



PREFEITURA DE
SÃO PAULO
EDUCAÇÃO

Ensino Fundamental

CURRÍCULO DA CIDADE



ARTE

PREFEITURA DA CIDADE DE SÃO PAULO

Bruno Covas

Prefeito

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO - SME

Alexandre Alves Schneider

Secretário Municipal de Educação

Daniel Funcia de Bonis

Secretário Adjunto de Educação

Fátima Elisabete Pereira Thimoteo

Chefe de Gabinete



PREFEITURA DE
SÃO PAULO
EDUCAÇÃO



CURRÍCULO DA CIDADE

Ensino Fundamental

COMPONENTE CURRICULAR:

ARTE

SÃO PAULO, 2019

COORDENADORIA PEDAGÓGICA - COPED

COORDENADORIA PEDAGÓGICA - COPED

Minéa Paschoaleto Fratelli

Coordenadora

NÚCLEO TÉCNICO DE CURRÍCULO - NTC

Wagner Barbosa de Lima Palanch

Diretor

EQUIPE TÉCNICA - NTC

Adriana Carvalho da Silva
Carlos Alberto Mendes de Lima
Claudia Abrahão Hamada
Clodoaldo Gomes Alencar Júnior
Edileusa Andrade de Carvalho Araujo Costa
Marcia Andrea Bonifácio da Costa Oliveira
Maria Selma Oliveira Maia
Maria Sueli Fonseca Gonçalves
Mariângela do Nascimento Akepeu
Monica de Fatima Laratta Vasconcelos
Nágila Euclides da Silva Polido
Regina Célia Fortuna Broti Gavassa
Samir Ahmad dos Santos Mustapha
Sílvio Luiz Caetano
Sueli Aparecida Vaz
Tânia Tadeu
Vera Lúcia Benedito
Viviane Aparecida Costa

DIVISÃO DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO - DIFEM

Carla da Silva Francisco

Diretora

EQUIPE TÉCNICA - DIFEM

Cíntia Anselmo dos Santos
Daniela Harumi Hikawa
Daniella de Castro Marino Rubio
Felipe de Souza Costa
Heloísa Maria de Moraes Giannichi
Hugo Luís de Menezes Montenegro

Humberto Luis de Jesus
Karla de Oliveira Queiroz
Kátia Gisele Turollo do Nascimento
Lenir Morgado da Silva
Paula Giampietri Franco
Rosângela Ferreira de Souza Queiroz
Yara Dias da Silva

DIVISÃO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL - DIEE

Silvana Lucena dos Santos Drago

Diretora

EQUIPE TÉCNICA - DIEE

Ana Paula Ignácio Masella
Marcia Regina Marolo de Oliveira
Maria Alice Machado da Silveira
Mônica Conforto Gargalaka
Mônica Leone Garcia
Roseli Gonçalves do Espírito Santo
Sueli de Lima

CENTRO DE MULTIMEIOS

Magaly Ivanov

Coordenadora

NÚCLEO DE CRIAÇÃO E ARTE

Ana Rita da Costa
Angélica Dadario
Cassiana Paula Cominato
Fernanda Gomes Pacelli

APOIO

Roberta Cristina Torres da Silva

PROJETO GRÁFICO

Estúdio Labirinto

Ícones e elementos tipográficos manuscritos: designed by olga_spb / freepikcurriculo



Qualquer parte desta publicação poderá ser compartilhada (cópia e redistribuição do material em qualquer suporte ou formato) e adaptada (remix, transformação e criação a partir do material para fins não comerciais), desde que seja atribuído crédito apropriadamente, indicando quais mudanças foram feitas na obra. Direitos de imagem, de privacidade ou direitos morais podem limitar o uso do material, pois necessitam de autorizações para o uso pretendido.

A Secretaria Municipal de Educação de São Paulo recorre a diversos meios para localizar os detentores de direitos autorais a fim de solicitar autorização para publicação de conteúdo intelectual de terceiros, de forma a cumprir a legislação vigente. Caso tenha ocorrido equívoco ou inadequação na atribuição de autoria de alguma obra citada neste documento, a SME se compromete a publicar as devidas alterações tão logo seja possível.

Disponível também em: <<http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br>>

Consulte o acervo fotográfico disponível no Memorial da Educação Municipal da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Memorial-da-Educacao-Municipal

Tel.: 11 5080-7301 e-mail: smecopedmemoriaeducacao@sme.prefeitura.sp.gov.br

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Currículo da cidade : Ensino Fundamental : componente curricular : Arte. - 2.ed. - São Paulo : SME / COPED, 2019.

112p. il.

Bibliografia

1.Educação - Currículos 2. Ensino Fundamental 3. Arte I.Título

CDD 375.001

Código da Memória Técnica: SME166/2018

Elaborado por Patrícia Martins da Silva Rede - CRB-8/5877

EQUIPE DE COORDENAÇÃO E ELABORAÇÃO

COORDENAÇÃO GERAL

Wagner Barbosa de Lima Palanch

Minéa Paschoaleto Fratelli

Carla da Silva Francisco

ASSESSORIA PEDAGÓGICA GERAL

Célia Maria Carolino Pires (in memoriam)

Edda Curi

Suzete de Souza Borelli

CONCEPÇÃO E ELABORAÇÃO DE TEXTOS

Documento Introdutório

Edda Curi

Minéa Paschoaleto Fratelli

Suzete de Souza Borelli

Vera Lúcia Benedito

Wagner Barbosa de Lima Palanch

ARTE

ASSESSORIA

Bruno Fischer Dimarch

Jéssica Mami Makino

Pascoal Fernando Ferrari

Solange dos Santos Utuari Ferrari

EQUIPE TÉCNICA SME

Daniella de Castro Marino Rubio

GRUPO DE TRABALHO

Adilsom Lopes

Anderson Manoel da Silva

Ariclaudio Francisco da Silva

Caroline Marchetti Batista Lucas

Edelmar de Souza Vecci

Eliane Albergard Castello Branco

Josué Quirino de Souza

Juliana Fonseca Costa

Juliana Nunes da Assunção Forato

Leno Ricardo Vidinha de Freitas

Maria do Carmo Galhego de Marchi

Maria Virgínia André Cresta

Priscilla Serafim Maciel

Rose Mary Ferreira de Souza

Sandra Carezzato de Souza

Simone Midori Ishizaki

Tânia Regina da Silva

Thais Borelli Mamprin

Valéria de Sá Correia Reis

LEITORES CRÍTICOS

Equipe da Divisão de Educação

Especial - SME

Equipe da Divisão de Educação

de Jovens e Adultos - SME

Equipe da Divisão de Educação

Infantil - SME

DOCUMENTO INTRODUTÓRIO

Anna Penido

Barbara Oliveira

Fernando José de Almeida

Natacha Costa

OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL - ODS

Gabriela Duarte Francischinelli - *Consultora UNESCO*

ARTE

Miriam Celeste

Esta publicação tem a cooperação da UNESCO e da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo no âmbito da parceria PRODOC 914 BRZ 1147, cujo objetivo é fortalecer a governança da Educação no Município de São Paulo por meio de ações de inovações à qualidade educativa e à gestão democrática.

As indicações de nomes e a apresentação do material ao longo deste relatório não implicam a manifestação de qualquer opinião por parte da UNESCO a respeito da condição jurídica de qualquer país, território, cidade, região ou de suas autoridades, tampouco da delimitação de suas fronteiras ou limites.

As ideias e opiniões expressas nesta publicação são as dos autores e não refletem obrigatoriamente as da UNESCO nem comprometem a Organização.

AGRADECIMENTOS

A todos os Educadores que leram, sugeriram e contribuíram para a redação final deste documento e aos Estudantes que participaram da pesquisa realizada.

ÀS EDUCADORAS E AOS EDUCADORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO PAULO,

Em 2018, a Secretaria Municipal de Educação (SME) deu início ao processo de implementação – na Rede Municipal de Ensino de São Paulo – do Currículo da Cidade para o Ensino Fundamental, que foi elaborado a muitas mãos pelos profissionais da nossa Rede, ao longo do ano de 2017. Resultado de um trabalho dialógico e colaborativo, o Currículo teve a participação dos nossos estudantes por meio de um amplo processo de escuta, que mapeou anseios e recomendações sobre o quê e como eles querem aprender.

Cotidianamente, o Currículo se atualiza nas diferentes regiões e nos territórios da Cidade, à medida que passa por processos de transformação e de qualificação oriundos da prática. Dessa forma, a SME apresenta, agora, a 2ª edição revisada e alterada, a partir das contribuições dos profissionais que colocaram o Currículo em ação nas Unidades Educacionais.

Assim, nas próximas páginas, vocês encontrarão orientações e objetivos essenciais que visam ao desenvolvimento integral dos estudantes, ao fortalecimento das políticas de equidade e de educação inclusiva, além de garantir as condições necessárias para que sejam assegurados os direitos de aprendizagem aos estudantes das nossas escolas, respeitando suas realidades geográfica, socioeconômica, cultural e étnico-racial.

No sentido de formar cidadãos éticos, responsáveis e solidários, o Currículo apresenta uma Matriz de Saberes, que indica o que bebês, crianças, adolescentes, jovens e adultos devem aprender ao longo de suas trajetórias na Educação Básica e, também, os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da UNESCO, que buscam contribuir para uma sociedade mais inclusiva, democrática, próspera e sustentável para todos.

Nosso propósito é que o Currículo da Cidade oriente o trabalho na escola e, mais especificamente, na sala de aula. Para isso, as Orientações Didáticas, os Cadernos da Cidade: Saberes e Aprendizagens e demais materiais didáticos complementam o trabalho do Currículo no apoio às atividades cotidianas. A formação continuada dos profissionais da Rede também é condição para o salto qualitativo na aprendizagem dos nossos estudantes, premissa em que este documento está fundamentado.

Sua participação, educadora e educador, é essencial para que os objetivos deste Currículo deixem as páginas e ganhem vida!

Alexandre Alves Schneider

Secretário Municipal de Educação

SUMÁRIO

PARTE 1 INTRODUTÓRIO	9
Apresentação	10
Curriculo da Cidade: Orientações Curriculares para a Cidade de São Paulo	10
Concepções e Conceitos que Embasam o Currículo da Cidade	14
Concepção de Infância e Adolescência	15
Concepção de Currículo	17
Conceito de Educação Integral	19
Conceito de Equidade	22
Conceito de Educação Inclusiva	25
Um Currículo para a Cidade de São Paulo	27
Referências que Orientam a Matriz de Saberes	28
Matriz de Saberes	33
Temas Inspiradores do Currículo da Cidade	35
Ciclos de Aprendizagem	39
Ciclo de Alfabetização	40
Ciclo Interdisciplinar	42
Ciclo Autoral	42
Organização Geral do Currículo da Cidade	44
Áreas do Conhecimento e Componentes Curriculares	45
Eixos	46
Objetos de Conhecimento	46
Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	47
Currículo da Cidade na Prática	48
Implementação do Currículo da Cidade	49
Gestão Curricular	50
Avaliação e Aprendizagem	52
Síntese da Organização Geral do Currículo da Cidade	57
Um Currículo Pensado em Rede	59

PARTE 2 ARTE	61
Currículo de Arte para a Cidade de São Paulo	62
Introdução e Concepções do Componente Curricular	63
Direitos de Aprendizagem do Currículo de Arte	64
Ensinar e Aprender Arte no Ensino Fundamental	65
Campos Conceituais: uma Proposta Territorial do Currículo de Arte	67
Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento no Currículo de Arte	69
O Ensino de Arte nos Ciclos	72
Ciclo de Alfabetização	73
• Campos Conceituais no Ciclo de Alfabetização	73
• Quadro de Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento Comuns ao Ciclo de Alfabetização.....	73
• Quadro de Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento por Ano de Escolaridade no Ciclo de Alfabetização	74
Ciclo Interdisciplinar	83
• Campos Conceituais no Ciclo Interdisciplinar	83
• Quadro de Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento Comuns ao Ciclo Interdisciplinar.....	83
• Quadro de Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento por Ano de Escolaridade no Ciclo Interdisciplinar	84
Ciclo Autoral	92
• Campos Conceituais no Ciclo Autoral	92
• Quadro de Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento Comuns ao Ciclo Autoral.....	92
• Quadro de Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento por Ano de Escolaridade no Ciclo Autoral	93
Orientações para o Trabalho do Professor	102
Referências da Parte 1 – Introdutório	105
Referências da Parte 2 – Arte	107
Bibliografia Complementar	108

A
h
B
a
C
M
g
2



PARTE 1

INTRODUTÓRIO

APRESENTAÇÃO

CURRÍCULO DA CIDADE: ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA A CIDADE DE SÃO PAULO

O Currículo da Cidade busca alinhar as orientações curriculares do Município de São Paulo à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que define as aprendizagens essenciais a que todos os estudantes brasileiros têm direito ao longo da Educação Básica. A BNCC estrutura-se com foco em conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para promover o desenvolvimento integral dos estudantes e a sua atuação na sociedade. Sua implementação acontece por meio da construção de currículos locais, de responsabilidade das redes de ensino e escolas, que têm autonomia para organizar seus percursos formativos a partir da sua própria realidade, incorporando as diversidades regionais e subsidiando a forma como as aprendizagens serão desenvolvidas em cada contexto escolar.

Diante disso, a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo – SME deu início ao processo de atualização curricular em março de 2017, com a realização de um seminário municipal, que reuniu diretores e coordenadores pedagógicos de todas as escolas de Ensino Fundamental da Rede, professores de referência, além de gestores e técnicos das Diretorias Regionais de Educação (DREs).

De abril a junho, professores e estudantes da Rede foram consultados por meio de amplo processo de escuta, que mapeou suas percepções e recomendações sobre o que e como aprender. Enquanto 43.655 estudantes enviaram suas percepções por meio de um questionário individual disponibilizado via aplicativo, 16.030 educadores deram indícios de como organizam suas práticas curriculares, compartilhadas por meio do site da SME. Essas percepções e indicadores também serviram como referência para a produção desse currículo.

O Currículo da Cidade foi construído de forma coletiva, tanto para espelhar a identidade da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, quanto para assegurar que seja incorporado por todos os seus integrantes.

O processo foi realizado sob a orientação da Coordenadoria Pedagógica (COPED) da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, tendo **como base as seguintes premissas para sua construção:**

Continuidade: O processo de construção curricular procurou romper com a lógica da descontinuidade a cada nova administração municipal, respeitando a memória, os encaminhamentos e as discussões realizadas em gestões anteriores e integrando as experiências, práticas e culturas escolares já existentes na Rede Municipal de Ensino.

Relevância: O Currículo da Cidade foi construído para ser um documento dinâmico, a ser utilizado cotidianamente pelos professores com vistas a garantir os direitos de aprendizagem a todos os estudantes da Rede.

Colaboração: O documento foi elaborado considerando diferentes visões, concepções, crenças e métodos, por meio de um processo dialógico e colaborativo, que incorporou as vozes dos diversos sujeitos que compõem a Rede.

Contemporaneidade: A proposta curricular tem foco nos desafios do mundo contemporâneo e busca formar os estudantes para a vida no século XXI.

O Currículo da Cidade foi construído para todos os estudantes da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, inclusive os que necessitam de atendimento educacional especializado – aqueles que têm algum tipo de deficiência, transtornos globais de desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação. Aplica-se, também, a crianças e adolescentes de diferentes origens étnico-raciais, além de imigrantes e refugiados de vários países.

A proposta da atualização do Currículo da Cidade de São Paulo reforça a mudança de paradigma que a sociedade contemporânea vive, na qual o currículo não deve ser concebido de maneira que o estudante se adapte aos moldes

que a escola oferece, mas como um campo aberto à diversidade. Essa diversidade não é no sentido de que cada estudante poderia aprender conteúdos diferentes, mas sim aprender conteúdos de diferentes maneiras.

Para que esses estudantes tenham seus direitos garantidos, reconhece-se a necessidade de adequações didáticas e metodológicas que levem em consideração suas peculiaridades, documentos esses que serão produzidos pela SME dialogando com o Currículo da Cidade.

O Currículo da Cidade estrutura-se com base em **três conceitos orientadores:**

Educação Integral: Tem como propósito essencial promover o desenvolvimento integral dos estudantes, considerando as suas dimensões intelectual, social, emocional, física e cultural.

Equidade: Partimos do princípio de que todos os estudantes são sujeitos íntegros, potentes, autônomos e, portanto, capazes de aprender e desenvolver-se, contanto que os processos educativos a eles destinados considerem suas características e seu contexto e tenham significado para suas vidas. Assim sendo, buscamos fortalecer políticas de equidade, explicitando os direitos de aprendizagem, garantindo as condições necessárias para que eles sejam assegurados a cada criança e adolescente da Rede Municipal de Ensino, independente da sua realidade socioeconômica, cultural, étnico-racial ou geográfica.

Educação Inclusiva: Respeitar e valorizar a diversidade e a diferença, reconhecendo o modo de ser, de pensar e de aprender de cada estudante, propiciando desafios adequados às suas características biopsicossociais, apostando nas suas possibilidades de crescimento e orientando-se por uma perspectiva de educação inclusiva, plural e democrática.

O Currículo da Cidade foi organizado em três Ciclos (Alfabetização, Interdisciplinar e Autoral) e apresenta uma Matriz de Saberes, os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, os Eixos Estruturantes, os Objetos de Conhecimento e os Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento de cada Componente Curricular.

Os objetos de conhecimento e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de cada componente curricular foram elaborados por Grupos de Trabalho (GTs) formados por professores, supervisores e técnicos da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo e das Diretorias Pedagógicas (DIPEDs) das Diretorias Regionais de Educação (DREs). Os GTs reuniram-se de março a junho de 2017 e produziram a primeira versão do Currículo da Cidade. No mês de agosto essa versão foi colocada para consulta das equipes gestora e docente, supervisores e formadores das DREs, no Sistema de Gestão Pedagógica (SGP), totalizando mais de 9.000 leituras e mais de 2.550 contribuições que foram analisadas pelas equipes técnicas do Núcleo Técnico de Currículo (NTC) e Divisão de Ensino Fundamental e Médio (DIEFEM). Além disso, a primeira versão do documento foi encaminhada a leitores críticos que também trouxeram contribuições.

Após a incorporação das contribuições pelas equipes técnicas do NTC/DIEFEM, o documento tem sua versão finalizada, para ser implementado pelas escolas da Rede. As ações de implementação contarão com orientações didáticas, materiais curriculares e formação continuada.

CONCEPÇÕES E CONCEITOS QUE EMBASAM O CURRÍCULO DA CIDADE



A construção do Currículo da Cidade foi orientada por concepções e conceitos, considerando a importância de conceber os pressupostos de um currículo integrador,

Na perspectiva de um Currículo Integrador, a criança não deixa de brincar, nem se divide em corpo e mente ao ingressar no Ensino Fundamental. Ao contrário, ela continua a ser compreendida em sua integralidade e tendo oportunidades de avançar em suas aprendizagens sem abandonar a infância. (SÃO PAULO, 2015, p. 8).

Sendo assim, o currículo do Ensino Fundamental considera a organização dos tempos, espaços e materiais que contemplem as vivências das crianças no seu cotidiano, a importância do brincar e a integração de saberes de diferentes Componentes Curriculares, em permanente diálogo.

CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)¹ considera a infância como o período que vai do nascimento até os 12 anos incompletos, e a adolescência como a etapa da vida compreendida entre os 12 e os 18 anos de idade. A lei define que a criança e o adolescente usufruam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana e devem ter acesso a todas as oportunidades e condições necessárias ao seu desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social. Estabelece, ainda, em seu artigo 4º que:

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

Ainda que reúnam características comuns, essas etapas da vida não podem ser concebidas de forma homogênea, uma vez que também são influenciadas por

1. Lei nº 8.069/90.

construções históricas e culturais, de tempo, lugar e espaço social, bem como de variáveis de classe, gênero, etnia, orientação política, sexual ou religiosa.

O Currículo da Cidade leva em conta as especificidades dessas fases do desenvolvimento e considera os diferentes contextos em que as crianças e os adolescentes que vivem na Cidade de São Paulo estão inseridos. Para tanto, acolhe essa diversidade referenciando-se pelos estudos sobre as relações étnico-raciais, pelas Leis 10.639/03 e 11.645/08, assim como pela atuação do Núcleo Étnico-Racial da SME, que, dentre outras atividades, fomenta práticas educacionais voltadas à aprendizagem de Histórias e Culturas Africanas, Afro-Brasileiras, Indígenas, assim como a de Imigrantes e de Refugiados.

Partindo-se da concepção de que a criança e o adolescente são sujeitos de direito que devem opinar e participar das escolhas capazes de influir nas suas trajetórias individuais e coletivas, compreende-se que o Currículo da Cidade, bem como os espaços, tempos e materiais pedagógicos disponibilizados pelas unidades educativas, precisa acolhê-los na sua integralidade e promover a sua participação. Para tanto, faz-se necessário conhecer as suas aspirações, interesses e necessidades, bem como atentar para as mudanças que ocorrem ao longo do seu desenvolvimento.

As Diretrizes Curriculares Nacionais de 2013 salientam a importância de se observar que, na transição da infância para a adolescência, os estudantes deixam a fase egocêntrica, característica dos anos iniciais, e passam a perceber o ponto de vista do outro, interagindo com o mundo ao seu redor, realizando a chamada **descentração**, processo fundamental para a “construção da autonomia e a aquisição de valores morais e éticos” (BRASIL, 2013, p. 110).

Cabe destacar que é também nessa fase da vida que crianças e adolescentes de todas as classes sociais ficam mais expostos a situações de risco pessoal e social e à influência da mídia, o que, por vezes, compromete a sua integridade física, psicológica e moral e a capacidade de tomar decisões mais assertivas, além de influenciar as suas formas de pensar e expressar-se.

Assim sendo, é de extrema relevância que o Currículo da Cidade prepare os estudantes para fazer uso crítico, criativo e construtivo das tecnologias digitais, bem como refletir sobre os apelos consumistas da sociedade contemporânea, os riscos da devastação ambiental e naturalização dos problemas sociais, humanos, afetivos e emocionais. Também precisa orientá-los a reconhecer e proteger-se das várias formas de violência, abuso e exploração que podem prejudicar o seu bem-estar e desenvolvimento, além de apoiá-los a constituírem-se como pessoas e cidadãos cada vez mais aptos a lidar com as demandas e os desafios do século XXI.

Essas preocupações apontam para a adoção de um currículo orientado pela Educação Integral, que seja capaz de formar sujeitos críticos, autônomos, responsáveis, colaborativos e prósperos.

CONCEPÇÃO DE CURRÍCULO

O Currículo da Cidade foi construído a partir da compreensão de que:

Currículos são plurais: O currículo envolve os diferentes saberes, culturas, conhecimentos e relações que existem no universo de uma rede de educação. Assim sendo, é fruto de uma construção cultural que reúne diversas perspectivas e muitas significações produzidas a partir dos contextos, interesses e intenções que permeiam a diversidade dos atores e das ações que acontecem dentro e fora da escola e da sala de aula. Para dar conta dessa pluralidade, o Currículo da Cidade foi construído a partir da escuta e da colaboração de estudantes, professores e gestores da Rede Municipal de Ensino.

Currículos são orientadores: O currículo “é também uma forma concreta de olhar para o conhecimento e para as aprendizagens construídas no contexto de uma organização de formação” (PACHECO, 2005, p. 36). Diferentes concepções de currículo levam a diferentes orientações em relação ao indivíduo que se deseja formar, à prática educativa e à própria organização escolar. O currículo não oferece todas as respostas, mas traz as discussões temáticas, conceituais, procedimentais e valorativas para o ambiente da escola, orientando a tomada de decisões sobre as aprendizagens até a “[...] racionalização dos meios para obtê-las e comprovar seu sucesso” (SACRISTÁN, 2000, p. 125). Assim sendo, o currículo pode ser considerado como o cerne de uma proposta pedagógica, pois tem a função de delimitar os aprendizados a serem desenvolvidos e referenciar as atividades a serem realizadas em sala de aula, sempre tendo a compreensão e a melhoria da qualidade de vida como base da sociedade, da própria escola, do trabalho do professor e do sentido da vida do estudante. Assim, a principal intenção do Currículo da Cidade é justamente oferecer diretrizes e orientações a serem utilizadas no cotidiano escolar para assegurar os direitos de aprendizagem a cada um dos estudantes da Rede Municipal de Ensino.

[...] numa primeira síntese do que efetivamente representa, o currículo significa o seguinte: é a expressão da função socializadora da escola; é um instrumento imprescindível para compreender a prática pedagógica; está estreitamente relacionado com o conteúdo da profissionalidade dos docentes; é um ponto em que se inter cruzam componentes e decisões muito diversas (pedagógicas, políticas, administrativas, de controle sobre o sistema escolar, de inovação pedagógica); é um ponto central de referência para a melhoria da qualidade de ensino. (PACHECO, 2005, p. 37).

Currículos não são lineares: O currículo não é uma sequência linear, mas um conjunto de aprendizagens concomitantes e interconectadas. Portanto, não é possível defini-lo antecipadamente sem levar em conta o seu desenvolvimento no cotidiano escolar (DOLL, 1997, p. 178). Ou seja, o currículo está estreitamente ligado ao dia a dia da prática pedagógica, em que se cruzam decisões de vários âmbitos.

[...] um currículo construtivo é aquele que emerge através da ação e interação dos participantes; ele não é estabelecido antecipadamente (a não ser em termos amplos e gerais). Uma matriz, evidentemente, não tem início nem fim; ela tem fronteiras e pontos de interseção ou focos. Assim, um currículo modelado em uma matriz também é não-linear e não-sequencial, mas limitado e cheio de focos que se interseccionam e uma rede relacionada de significados. Quanto mais rico o currículo, mais haverá pontos de interseção, conexões construídas, e mais profundo será o seu significado. (DOLL, 1997, p. 178).

Currículos são processos permanentes e não um produto acabado: O “currículo é o centro da atividade educacional e assume o papel normativo de exigências acadêmicas, mas não deve estar totalmente previsível e calculado” (PACHECO, 2001, p. 15). Dessa forma, continua o autor, pode-se considerar que o currículo é um processo e não um produto, mas “[...] é uma prática constantemente em deliberação e negociação”. Embora a SME considere o Currículo da Cidade como o documento orientador do Projeto Político-Pedagógico das escolas, ele não pode ser visto como algo posto e imutável, mas como “a concretização das funções da própria escola e a forma particular de enfocá-las num momento histórico e social determinado [...]” (SACRISTÁN, 2000, p. 15). Cabe ressaltar que os currículos devem ser sempre revisados e atualizados, seja para adequarem-se a mudanças que ocorrem de forma cada vez mais veloz em todos os setores da sociedade, seja para incorporarem resultados de novas discussões, estudos e avaliações. Embora a função do currículo não seja a de fechar-se à criatividade e à inovação, sua característica mais fundamental é a clareza com que enuncia princípios e que cria clima e roteiros instigantes ao diálogo, à aprendizagem e à troca de experiências mediadas por conhecimentos amplos e significativos da história.

Professores são protagonistas do currículo: O professor é o sujeito principal para a elaboração e implementação de um currículo, uma vez que tem a função de contextualizar e dar sentido aos aprendizados, tanto por meio dos seus conhecimentos e práticas, quanto pela relação que estabelece com seus estudantes. Para tanto, os educadores precisam reconhecer o seu papel de protagonistas nesse processo, sentindo-se motivados e tendo condições de exercê-lo. Compreendendo a importância desse envolvimento, o Currículo da Cidade foi construído com a colaboração dos professores da Rede Municipal de Ensino, que participaram do processo enviando propostas ou integrando os Grupos de Trabalho. Tal engajamento buscou, ainda, valorizar o protagonismo dos atores educativos frente ao desafio de tornar significativo o currículo praticado na escola.

O professor transforma o conteúdo do currículo de acordo com suas próprias concepções epistemológicas e também o elabora em conhecimento “pedagogicamente elaborado” de algum tipo e nível de formalização enquanto a formação estritamente pedagógica lhe faça organizar e acondicionar os conteúdos da matéria, adequando-os para os alunos. (SACRISTÁN, 2000, p. 15).

Nesse processo o envolvimento da equipe gestora da escola (coordenadores pedagógicos e diretores) é muito importante, no sentido de articular professores da mesma área, de diversas áreas; do mesmo ciclo e dos diferentes ciclos nas discussões curriculares e na organização dos planejamentos com vistas a atender melhor os estudantes daquela comunidade escolar. Essas ações desenvolvidas nos espaços escolares, e acompanhadas pelos supervisores, permitem uma articulação entre as diferentes escolas com as quais ele atua e com a própria história de construção curricular do município e os debates nacionais.

Currículos devem ser centrados nos estudantes: O propósito fundamental de um currículo é dar condições e assegurar a aprendizagem e o desenvolvimento pleno de cada um dos estudantes, conforme determinam os marcos legais brasileiros. Currículos também precisam dialogar com a realidade das crianças e adolescentes, de forma a conectarem-se com seus interesses, necessidades e expectativas. Em tempos de mudanças constantes e incertezas quanto ao futuro, propostas curriculares precisam ainda desenvolver conhecimentos, saberes, atitudes e valores que preparem as novas gerações para as demandas da vida contemporânea e futura. Considerando a relevância para os estudantes da Rede Municipal de Ensino, o Currículo da Cidade estrutura-se de forma a responder a desafios históricos, como a garantia da qualidade e da equidade na educação pública, ao mesmo tempo em que aponta para as aprendizagens que se fazem cada vez mais significativas para cidadãos do século XXI e para o desenvolvimento de uma sociedade e um mundo sustentáveis e justos. As propostas de formação de caráter tão amplo e não imediatistas exigem algumas adjetivações às práticas curriculares que nos apontam numa direção da integralidade dos objetivos de formação. Dentro dessa perspectiva, o currículo não visa apenas a formação mental e lógica das aprendizagens nem ser um mero formador de jovens ou adultos para a inserção no mercado imediato de trabalho. O que levaria o currículo a escapar dessas duas finalidades restritivas com relação à sua função social é sua abrangência do olhar integral sobre o ser humano, seus valores e sua vida social digna.

CONCEITO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL

O Currículo da Cidade orienta-se pela Educação Integral, **entendida como aquela que promove o desenvolvimento dos estudantes em todas as suas dimensões (intelectual, física, social, emocional e cultural)** e a sua formação como sujeitos de direito e deveres. Trata-se de uma abordagem pedagógica voltada a desenvolver todo o potencial dos estudantes e prepará-los para se realizarem como pessoas, profissionais e cidadãos comprometidos com o seu próprio bem-estar, com a humanidade e com o planeta.

Essa concepção não se confunde com educação de tempo integral e pode ser incorporada tanto pelas escolas de período regular de cinco horas, quanto pelas de período ampliado de sete horas. Nesse caso, a extensão da jornada escolar contribui – mas não é pré-requisito – para que o desenvolvimento multidimensional aconteça. A Educação Integral não se define pelo tempo de permanência na escola, mas pela qualidade da proposta curricular, que supera a fragmentação e o foco único em conteúdos abstratos. Ela busca promover e articular conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que preparem os estudantes para a realização do seu projeto de vida e para contribuírem com a construção de um mundo melhor.

Nas três últimas décadas, o debate acadêmico sobre Educação Integral tem envolvido sociólogos, filósofos, historiadores e pedagogos, entre outros estudiosos preocupados em compreender os problemas e apontar possíveis soluções para melhorar a qualidade educacional e formativa do conhecimento construído na escola do Brasil.

As novas definições de Educação Integral que começaram a emergir a partir de meados da década de 1990 apontam para a humanização do sujeito de direito e entendem o conhecimento como elemento propulsor para o desenvolvimento humano. Indicam, também, que tais processos educativos acontecem via socialização dialógica criativa do estudante consigo mesmo, com os outros, com a comunidade e com a sociedade. Nesse caso, os conteúdos curriculares são meios para a conquista da autonomia plena e para a ressignificação do indivíduo por ele mesmo e na sua relação com os demais.

A Educação Integral, entendida como direito à cidadania, deve basear-se em uma ampla oferta de experiências educativas que propiciem o pleno desenvolvimento de crianças e jovens (GUARÁ, 2009). Este desenvolvimento deve incentivar, ao longo da vida, o despertar da criatividade, da curiosidade e do senso crítico, além de garantir a inclusão do indivíduo na sociedade por meio do conhecimento, da autonomia e de suas potencialidades de realizar-se social, cultural e politicamente.

Em outra publicação, ao observar o contexto geral da Educação Integral, a mesma autora coloca o sujeito de direito no centro de suas análises e considera-o como aquele que explicita o seu lado subjetivo de prazer e satisfação com as escolhas simbólicas que realiza no decorrer de sua existência. Tal visão ressalta que as múltiplas exigências da vida corroboram para o aperfeiçoamento humano, potencializando a capacidade de o indivíduo realizar-se em todas as dimensões.

Gonçalves (2006) associa a Educação Integral à totalidade do indivíduo como processo que extrapola o fator cognitivo e permitindo-lhe vivenciar uma multiplicidade de relações, com a intenção de desenvolver suas dimensões físicas, sociais, afetivas, psicológicas, culturais, éticas, estéticas, econômicas e políticas. Cavaliere (2002) segue a mesma linha conceitual, destacando que a essência da Educação Integral reside na percepção das múltiplas dimensões do estudante, que devem ser desenvolvidas de forma equitativa.

Pode-se complementar essa visão, levantando quatro perspectivas sobre a Educação Integral:

- **A primeira** aponta para o desenvolvimento humano equilibrado, via articulação de aspectos cognitivos, educativos, afetivos e sociais, entre outros.
- **A segunda** enfatiza a articulação dos Componentes Curriculares e o diálogo com práticas educativas transversais, inter e transdisciplinares.
- **A terceira** compreende a importância da articulação entre escola, comunidade e parcerias institucionais, bem como entre educação formal e não formal para a formação do indivíduo integral.
- **A quarta** defende a expansão qualificada do tempo que os estudantes passam na escola para melhoria do desempenho escolar (GUARÁ, 2009).

A mesma autora ainda indica que todas essas perspectivas tendem a refletir a realidade local e são influenciadas por peculiaridades de tempo, espaço, região, circunstâncias sociais, econômicas e inclinações políticas e ideológicas. Segundo ela, o que realmente precisa ser considerado é o desenvolvimento humano integral do estudante.

Educação integral como direito de cidadania supõe uma oferta de oportunidades educativas, na escola e além dela, que promovam condições para o desenvolvimento pleno de todas as potencialidades da criança e do jovem. Sua inclusão no mundo do conhecimento e da vida passa pela garantia de um repertório cultural, social, político e afetivo que realmente prepare um presente que fecundará todos os outros planos para o futuro. (GUARÁ, 2009, p. 77).

O documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017, compartilha dos conceitos acima abordados sobre o desenvolvimento global dos estudantes, enfatizando ainda a necessidade de se romper com as percepções reducionistas dos processos educativos que priorizam as dimensões cognitivas ou afetivas em detrimento dos demais saberes que emergem dos tempos, espaços e comunidades nos quais os estudantes se inserem. Segundo a BNCC (BRASIL, 2017), independentemente do tempo de permanência do estudante na escola, o fator primordial a ser considerado é a intencionalidade dos processos e práticas educativas fundamentadas por uma concepção de Educação Integral. Isto implica:

- I. Avaliar o contexto atual da sociedade brasileira em tempos de globalização social, política, econômica e cultural;
- II. Conciliar os interesses dos estudantes frente a esse desafio permanente, amparados por estratégias de ensino e de aprendizagem inovadoras;
- III. Propiciar uma formação emancipadora que valorize as ações criativas dos estudantes frente às transformações tecnológicas;
- IV. Aliar a satisfação e o prazer pela busca de novos conhecimentos com vistas à formação do indivíduo autônomo do século XXI.

Educação Integral e Marcos Legais

Diversos marcos legais internacionais e nacionais alinham-se com esse conceito de Educação Integral.

Entre os internacionais citamos: **Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU (1948)**; **Convenção sobre os Direitos da Criança da ONU (1989)**; **Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável (2015)**.

Entre os marcos nacionais destacamos: **Constituição Federal (1988)**; **Estatuto da Criança e do Adolescente (1990)**²; **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996)**³; **Estatuto da Pessoa com Deficiência (2015)**⁴.

Outros marcos legais, como o **Plano Nacional de Educação (2014-2024)**, o **Plano Municipal de Educação (2015-2025)** e o **Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais de Educação (2007)**, também criam condições para a promoção de uma educação que contemple o pleno desenvolvimento dos estudantes.

Essa concepção de Educação Integral está igualmente de acordo com o **Programa de Metas 2017-2020 da Prefeitura Municipal de São Paulo**⁵, compreendido como “um meio de pactuação de compromissos com a sociedade”. O documento estrutura-se em cinco eixos temáticos⁶, envolvendo todos os setores da administração municipal. O eixo do “Desenvolvimento Humano: cidade diversa, que valoriza a cultura e garante educação de qualidade a todos e todas” engloba a Secretaria Municipal de Educação, a Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania e a Secretaria Municipal de Cultura. As onze metas e vinte projetos associados a esse eixo também têm como foco a Educação Integral.

Relevância da Educação Integral

A proposta de Educação Integral ganha força frente aos debates sobre a cultura da paz, os direitos humanos, a democracia, a ética e a sustentabilidade, compreendidos como grandes desafios da humanidade. Para serem alcançados, esses desafios demandam que crianças, adolescentes e jovens tenham oportunidade de identificar, desenvolver, incorporar e utilizar conhecimentos, habilidades, atitudes e valores. A aprendizagem de conteúdos curriculares, ainda que importante, não é o suficiente para que as novas gerações sejam capazes de promover os necessários avanços sociais, econômicos, políticos e ambientais nas suas comunidades, no Brasil e no mundo.

CONCEITO DE EQUIDADE

O conceito de equidade compreende e reconhece a diferença como característica inerente da humanidade, ao mesmo tempo em que desnaturaliza as desigualdades, como afirma Boaventura Santos:

2. Lei nº 8.069/90.

3. Lei nº 9.394/96.

4. Lei nº 13.146/15.

5. http://planejasampa.prefeitura.sp.gov.br/assets/Programa-de-Metas_2017-2020_Final.pdf

6. Desenvolvimento Social: cidade saudável, segura e inclusiva; Desenvolvimento Humano: cidade diversa, que valoriza e garante educação de qualidade para todos e todas; Desenvolvimento Urbano e Meio ambiente: desenvolvimento urbano; Desenvolvimento Econômico e Gestão: Cidade inteligente e de oportunidades; Desenvolvimento Institucional: cidade transparente e ágil.

[...] temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades. (SANTOS, 2003, p. 56).

Nesse alinhamento reflexivo, entende-se que o sistema educacional não pode ser alheio às diferenças, tratando os desiguais igualmente, pois se sabe que tal posicionamento contribui para a perpetuação das desigualdades e das inequidades para uma parcela importante de crianças, jovens e adultos que residem em nossa cidade, embora se saiba que sempre se busca responder ao desafio: “o que há de igual nos diferentes?”

Dessa forma, o currículo deve ser concebido como um campo aberto à diversidade, a qual não diz respeito ao que cada estudante poderia aprender em relação a conteúdos, mas sim às distintas formas de aprender de cada estudante na relação com seus contextos de vida. Defende-se, portanto, a apresentação de conteúdos comuns a partir de práticas e recursos pedagógicos que garantam a todos o direito ao aprendizado. Para efetivar esse processo de mediação pedagógica, ao planejar, o professor precisa considerar as diferentes formas de aprender, criando, assim, estratégias e oportunidades para todos os estudantes. Tal consideração aos diferentes estilos cognitivos faz do professor um pesquisador contínuo sobre os processos de aprendizagem.

Silva e Menegazzo (2005) relatam que o controle das diferenças pelo/no currículo parece depender mais da combinação de um conjunto de dinâmicas grupais e consensuais, nomeadamente da cultura escolar, do que de estratégias isoladas ou prescritas.

Desde as duas últimas décadas do século XIX, a Cidade de São Paulo tornou-se lugar de destino para milhões de imigrantes oriundos de diversos países do mundo, em decorrência de guerras, flagelos e conflitos, assim como da reconfiguração da economia global e dos impactos sociais, políticos e culturais desse processo. O Brasil todo ainda foi palco de mais amplas migrações e imigrações ditadas pelo pós-guerra da primeira metade do século XX e pela reorganização do modelo da economia mundial.

O acolhimento ou rejeição pela cidade desses fluxos migratórios e imigratórios motiva o estabelecimento definitivo dessas populações e transforma o território paulista e paulistano em cidade global e pioneira em inovação e marco histórico, centro financeiro e industrial, rica em diversidade sociocultural pela própria contribuição dos migrantes e imigrantes.

A primeira e segunda décadas do século XXI reacendem, mesmo sem guerras mundiais, o pavor de incertezas de ordem econômica e política, com seus consequentes impactos nos valores do convívio, nas leis, na cultura, na perspectiva de futuro, na degradação ambiental e, consequentemente, na educação e na organização do currículo. Neste contexto o currículo é atingido frontalmente em busca de sua identidade. O currículo emerge, mais que nunca como o espaço de pergunta: que país é este? O que seremos nele? Qual é nossa função

nele? Qual sua identidade a ser construída? Qual o papel da escola como formadora de valores e de crítica aos amplos desígnios sociais?

Somos país do Sul, somos enorme extensão territorial, somos detentores de riquezas de subsolo, possuímos os maiores rios celestes, somos elaboradores de ricas culturas, somos um espaço, um corpo, milhares de línguas, histórias... somos uma civilização? O que somos e o que precisamos vir a ser? Existimos na América Latina e somos um país que pode caminhar na direção de um pacto de coesão social de melhor vida. Sem tais perguntas continuamente feitas e sem buscar as suas respostas, o currículo torna-se uma peça fria, utilitarista e incapaz de mobilizar as novas gerações em suas vidas e sua busca de conhecimento.

Hoje, a Rede Municipal de Ensino atende mais de 80 grupos étnicos de diversos países, que vêm contribuindo para a construção de uma cidadania responsável dentro do contexto internacional que vive a cidade.

Portanto, o Currículo da Cidade de São Paulo, ao definir os seus objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, considera o direito de todos a aprender e participar do país. Para isso o currículo valoriza a função social do professor e a função formativa da Escola. O conjunto dos professores e educadores da Rede é fundamental para reconhecer as capacidades críticas e criadoras e potencializar os recursos culturais de todos os seus estudantes, indistintamente, ao considerar e valorizar os elementos que os constituem como humanos e como cidadãos do mundo.

CONCEITO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A ideia de educação inclusiva sustenta-se em um movimento mundial de reconhecimento da diversidade humana e da necessidade contemporânea de se constituir uma escola para todos, sem barreiras, na qual a matrícula, a permanência, a aprendizagem e a garantia do processo de escolarização sejam, realmente e sem distinções, para todos.

A escola assume, nessa perspectiva, novos contornos e busca a internalização do conceito de diferença. Podemos encontrar em Cury (2005, p. 55) o ensinamento sobre o significado da diferença a ser assumido pelas escolas brasileiras: “a diferença – do latim: dispersar, espalhar, semear – por sua vez é a característica de algo que distingue uma coisa da outra. Seu antônimo não é igualdade, mas identidade!” Portanto estamos vivenciando um momento em que a diferença deve estar em pauta e compreendida como algo que, ao mesmo tempo em que nos distingue, aproxima-nos na constituição de uma identidade genuinamente expressiva do povo brasileiro, ou seja, múltipla, diversa, diferente, rica e insubstituível.

Indubitavelmente estamos nos referindo à instalação de uma cultura inclusiva, a qual implica mudanças substanciais no cotidiano escolar, para que possamos, realmente, incorporar todas as diferenças na dinâmica educacional e cumprir o papel imprescindível que a escola possui no contexto social.

Ao pensar em uma educação inclusiva e em seu significado, é preciso que os conteúdos sejam portas abertas para a aprendizagem de todos. De acordo com Connell, “ensinar bem [nas] escolas [...] requer uma mudança na maneira como o conteúdo é determinado e na pedagogia. Uma mudança em direção a um currículo mais negociado e a uma prática de sala de aula mais participativa” (2004, p. 27). Portanto, coloca-se o desafio de se pensar formas diversas de aplicar o currículo no contexto da sala de aula e adequá-lo para que todos os estudantes tenham acesso ao conhecimento, por meio de estratégias e caminhos diferenciados. Cada um pode adquirir o conhecimento escolar nas condições que lhe são possibilitadas em determinados momentos de sua trajetória escolar (OLIVEIRA, 2013).

A prática educacional não pode limitar-se a tarefas escolares homogêneas ou padronizadas, as quais não condizem com a perspectiva inclusiva, uma vez que se preconiza o respeito à forma e à característica de aprendizagem de todos. Portanto, para ensinar a todos, é preciso que se pense em atividades diversificadas, propostas diferenciadas e caminhos múltiplos que podem levar ao mesmo objetivo educacional.

Dessa forma, o professor poderá ter o apoio necessário para ser um **pensador criativo** que alia teoria e prática como vertentes indissociáveis do seu fazer e de sua atuação pedagógica, pensando sobre os instrumentos e estratégias a serem utilizados para levar todos os estudantes – **sem exceção** – ao conhecimento e, portanto, ao desenvolvimento de suas ações mentais, possibilitando-lhes acessar novas esferas de pensamento e linguagem, atenção e memória, percepção e discriminação, emoção e raciocínio, desejo e sentido; não como atos primários do

instinto humano, mas como funções psicológicas superiores (FPSs), como prescrito na Teoria Histórico-Cultural (VYGOTSKY, 1996, 1997, 2000).

Nessa perspectiva educacional, as parcerias são essenciais e demandam o trabalho colaborativo e articulado da equipe gestora e dos docentes com profissionais especializados que integram os Centros de Formação e Acompanhamento à Inclusão (CEFAIs) e o Núcleo de Apoio e Acompanhamento para a Aprendizagem (NAAPA).

Além disso, e considerando que é inaceitável que crianças e adolescentes abandonem a escola durante o ano letivo, especialmente em uma realidade como a da Cidade de São Paulo, a Secretaria Municipal de Educação definiu o **Acesso e Permanência** como um de seus projetos estratégicos no Programa de Metas. A finalidade da SME é fortalecer a articulação entre as escolas municipais e a rede de proteção social para garantir o acesso, permanência e aprendizagem dos estudantes mais vulneráveis a reprovação ou evasão escolar. Para alcançar essa finalidade, há necessidade de um mapeamento do perfil dos estudantes reprovados e/ou evadidos da Rede e de um acompanhamento da frequência pelos professores, gestores das escolas e supervisores de ensino, além do Conselho Tutelar. Além dessas ações, o município busca a articulação entre as várias secretarias para atendimento a estudantes em situação de vulnerabilidade.

Pensar na proposta de um currículo inclusivo é, sem dúvida, um movimento que demanda a contribuição de todos os partícipes de uma Rede tão grande como a nossa. A qualidade dessa ação está na valorização da heterogeneidade dos sujeitos que estão em nossas unidades escolares e na participação dos educadores representantes de uma concepção de educação que rompe com as barreiras que impedem os estudantes estigmatizados pela sociedade, por sua diferença, de ter a oportunidade de estar em uma escola que prima pela qualidade da educação.

UM CURRÍCULO PARA A CIDADE DE SÃO PAULO



O direito à educação implica a garantia das condições e oportunidades necessárias para que bebês, crianças, adolescentes, jovens e adultos tenham acesso a uma formação indispensável para a sua realização pessoal, formação para a vida produtiva e pleno exercício da cidadania. Assim sendo, a Secretaria Municipal de Educação define uma Matriz de Saberes que se compromete com o processo de escolarização.

A Matriz orienta o papel da SME, das equipes de formação dos órgãos regionais, dos supervisores escolares, dos diretores e coordenadores pedagógicos das Unidades Educacionais e dos professores da Rede Municipal de Ensino na garantia de saberes, sobretudo ao selecionar e organizar as aprendizagens a serem asseguradas ao longo de todas as etapas e modalidades da Educação Básica e fomentar a revitalização das práticas pedagógicas, a fim de darem conta desse desafio. Ressalta-se que os documentos curriculares, orientações didáticas e normativas, materiais de apoio e demais publicações produzidas pela SME reconhecem a importância de se estabelecer uma relação direta entre a vida e o conhecimento sobre ela e de se promover a pluralidade e a diversidade de experiências no universo escolar.

REFERÊNCIAS QUE ORIENTAM A MATRIZ DE SABERES

A Matriz de Saberes estabelecida pela SME fundamenta-se em:

1. Princípios éticos, políticos e estéticos definidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2013, p. 107-108), orientados para o exercício da cidadania responsável, que levem à construção de uma sociedade mais igualitária, justa, democrática e solidária.

- **Princípios Éticos:** de justiça, solidariedade, liberdade e autonomia; de respeito à dignidade da pessoa humana e de compromisso com a promoção do bem de todos, contribuindo para combater e eliminar quaisquer manifestações de preconceito e discriminação;

- **Princípios Políticos:** de reconhecimento dos direitos e deveres de cidadania, de respeito ao bem comum e à preservação do regime democrático e dos recursos ambientais; de busca da equidade no acesso à educação, à saúde, ao trabalho, aos bens culturais e outros benefícios de exigência de diversidade de tratamento para assegurar a igualdade de direitos entre bebês, crianças, adolescentes, jovens e adultos que apresentam diferentes necessidades de redução da pobreza e das desigualdades sociais e regionais;
- **Princípios Estéticos:** de cultivo da sensibilidade juntamente com o da racionalidade; de enriquecimento das formas de expressão e do exercício da criatividade; de valorização das diferentes manifestações culturais, especialmente as da cultura brasileira; de construção de identidades plurais e solidárias.

2. Saberes historicamente acumulados que fazem sentido para a vida dos bebês, crianças, adolescentes, jovens e adultos no século XXI e ajudam a lidar com as rápidas mudanças e incertezas em relação ao futuro da sociedade.

3. Abordagens pedagógicas que priorizam as vozes de bebês, crianças, adolescentes, jovens e adultos, reconhecem e valorizam suas ideias, opiniões e experiências de vida, além de garantir que façam escolhas e participem ativamente das decisões tomadas na escola e na sala de aula.

4. Valores fundamentais da contemporaneidade baseados em “solidariedade, singularidade, coletividade, igualdade e liberdade”, os quais buscam eliminar todas as formas de preconceito e discriminação, como orientação sexual, gênero, raça, etnia, deficiência e todas as formas de opressão que coíbem o acesso de bebês, crianças, adolescentes, jovens e adultos à participação política e comunitária e a bens materiais e simbólicos.

5. Concepções de Educação Integral e Educação Inclusiva voltadas a promover o desenvolvimento humano integral e a equidade, de forma a garantir a igualdade de oportunidades para que os sujeitos de direito sejam considerados a partir de suas diversidades, possam vivenciar a Unidade Educacional de forma plena e expandir suas capacidades intelectuais, físicas, sociais, emocionais e culturais. Essas concepções estão explicitadas nos princípios que norteiam os Currículos da Cidade.

A Matriz de Saberes fundamenta-se em marcos legais e documentos oficiais socialmente relevantes, os quais indicam elementos imprescindíveis de serem inseridos em propostas curriculares alinhadas com conquistas relacionadas aos direitos humanos, em geral, e ao direito à educação em específico. São eles:

- Convenções Internacionais sobre Direitos Humanos, Direitos da Infância e da Adolescência e Direitos das Pessoas com Deficiências;
- Artigos 205, 207 e 208 da Constituição Federal (1988);
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (1996);

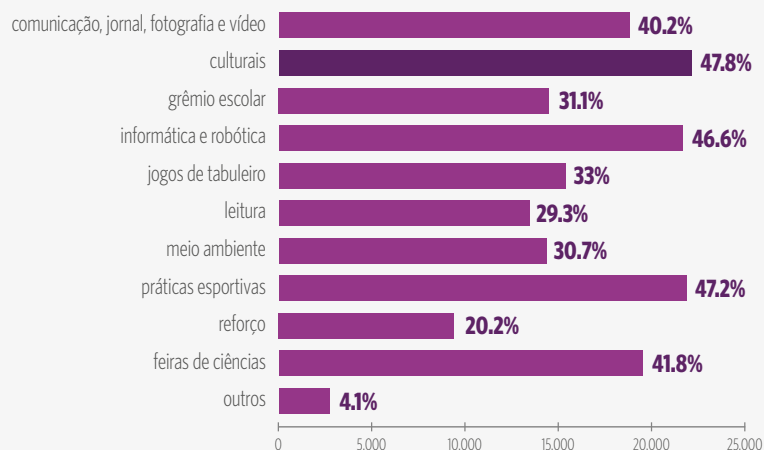
- Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (1990);
- Lei nº 10.639 (2003) e Lei nº 11.645 (2008), que estabelecem a obrigatoriedade do ensino da história e das culturas africanas, afro-brasileira e dos povos indígenas/originários;
- Lei nº 16.478 (2016) – Institui a Política Municipal para a População Imigrante, dispõe sobre seus objetivos, princípios, diretrizes e ações prioritárias, bem como sobre o Conselho Municipal de Imigrantes;
- Lei nº 11.340 (2006), que coíbe a violência contra a mulher;
- Plano Nacional de Educação (2014-2024);
- Estatuto da Pessoa com Deficiência (2015);
- Lei nº 16.493 (2016), que dispõe sobre a inclusão do tema direitos humanos nas escolas para universalizar os marcos legais internacionais das Nações Unidas, que versam sobre os direitos civis, sociais, políticos, econômicos, culturais e ambientais;
- Documentos legais que mencionam o direito à educação ou destacam a relação entre direito, educação, formação e desenvolvimento humano integral;
- Atas das Conferências Nacionais de Educação (CONAEs).

A elaboração da Matriz de Saberes considerou a opinião de 43.655 estudantes do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino, que participaram, em 2017, de uma pesquisa sobre o que gostariam de vivenciar no currículo escolar. Desse universo, aproximadamente 50% apontou gostar de participar de projetos culturais, práticas esportivas, informática e robótica. Pouco mais de 40% aprecia feira de ciências e atividades de comunicação (jornal, fotografia, vídeo). Mais da metade dos estudantes considerou que precisa ser mais responsável, organizado e obedecer a regras. Acreditam também que fica mais fácil aprender quando fazem uso de tecnologia, de jogos, de músicas, entre outros recursos didáticos, além de participar de discussões e de passeios culturais.

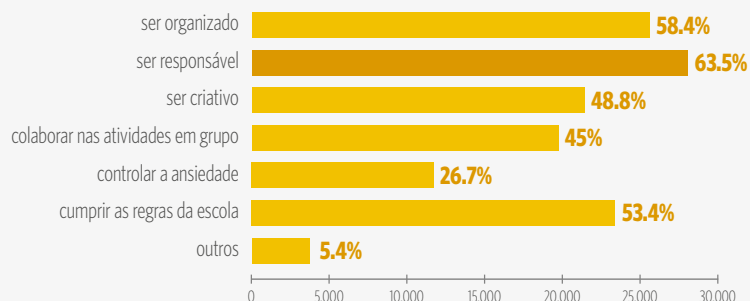
Os estudantes disseram ainda que aprenderiam melhor se tivessem mais acesso à internet, ao laboratório de informática, a palestras de seu interesse e a atividades em grupo. Consideraram importante que em suas escolas haja boa convivência, mais escuta dos estudantes e atividades de estímulo à curiosidade e criatividade.

Essa pesquisa de opinião dos estudantes deu indícios de como o trabalho deve ser organizado nas escolas e subsidiou a construção da Matriz de Saberes da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

Eu acho legal participar de projetos



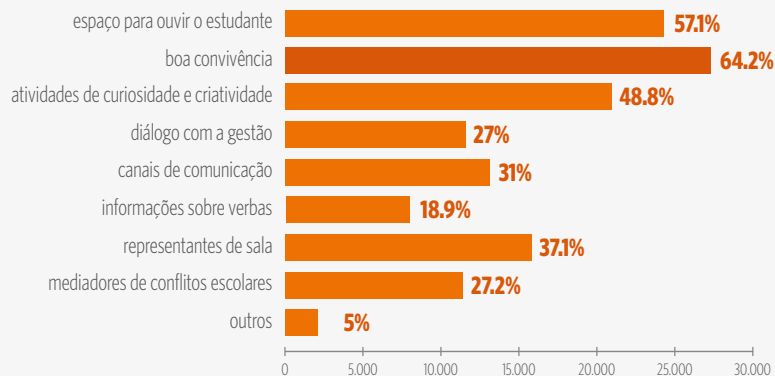
Na escola, eu preciso



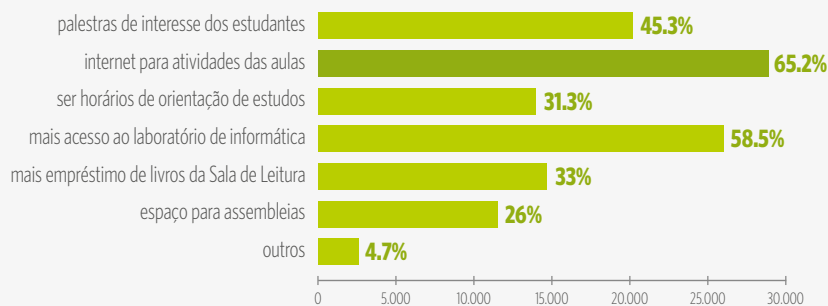
Fica mais fácil aprender quando o professor



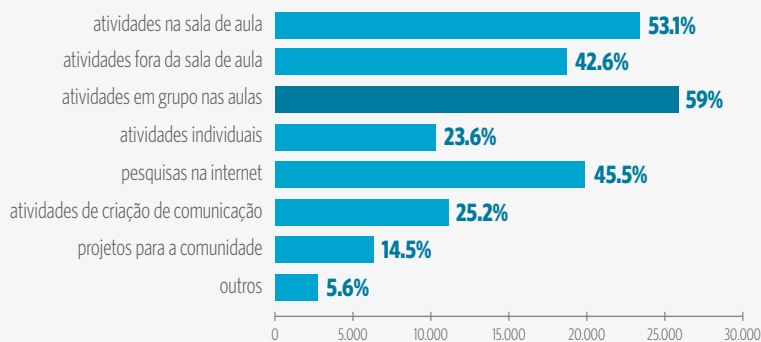
Acho importante na minha escola ter



Para aprender melhor, seria bom que a escola tivesse



Eu aprendo melhor quando faço

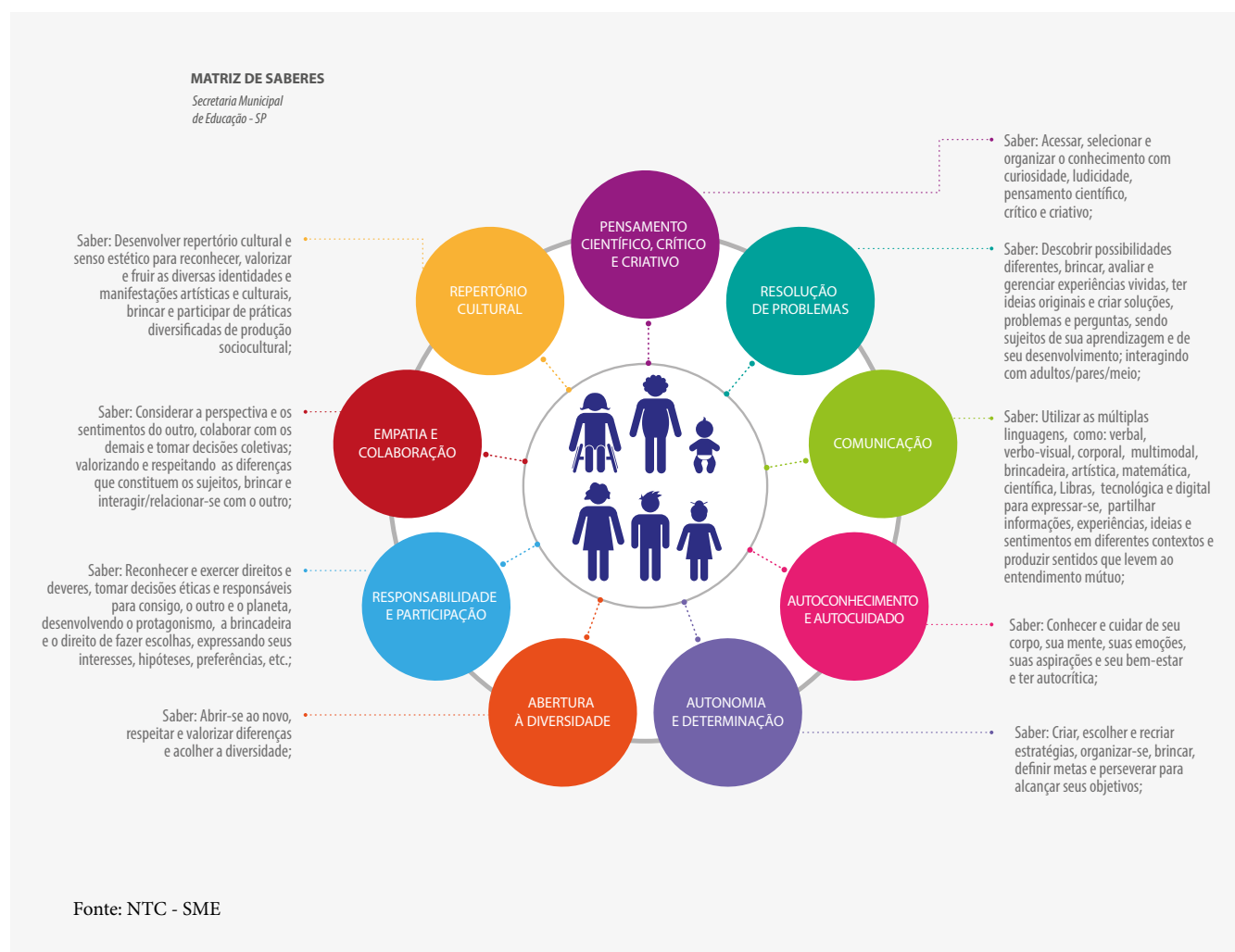


Fonte: NTC - SME

MATRIZ DE SABERES

Em 2018, a Matriz de Saberes do Currículo da Cidade – Ensino Fundamental foi revisada, concomitante aos processos de atualização curricular da Educação Infantil, da Educação Especial com os Currículos de Língua Brasileira de Sinais – Libras e de Língua Portuguesa para Surdos e da Educação de Jovens e Adultos, incluindo assim todas as etapas da Educação Básica, contemplando desta maneira as especificidades de bebês, crianças, adolescentes, jovens e adultos.

A Matriz de Saberes tem como propósito formar cidadãos éticos, responsáveis e solidários que fortaleçam uma sociedade mais inclusiva, democrática, próspera e sustentável, e indica o que bebês, crianças, adolescentes, jovens e adultos devem aprender e desenvolver ao longo do seu processo de escolarização. Ela pode ser sintetizada no seguinte esquema:



Descreveremos a seguir cada um dos princípios explicitados no esquema da Matriz de Saberes:

1. Pensamento Científico, Crítico e Criativo

Saber: Acessar, selecionar e organizar o conhecimento com curiosidade, ludicidade, pensamento científico, crítico e criativo;

Para: Explorar, descobrir, experienciar, observar, brincar, questionar, investigar causas, elaborar e testar hipóteses, refletir, interpretar e analisar ideias e fatos em profundidade, produzir e utilizar evidências.

2. Resolução de Problemas

Saber: Descobrir possibilidades diferentes, brincar, avaliar e gerenciar experiências vividas, ter ideias originais e criar soluções, problemas e perguntas, sendo sujeitos de sua aprendizagem e de seu desenvolvimento; interagindo com adultos/pares/meio;

Para: Inventar, reinventar-se, resolver problemas individuais e coletivos e agir de forma propositiva em relação aos desafios contemporâneos.

3. Comunicação

Saber: Utilizar as múltiplas linguagens, como: verbal, verbo-visual, corporal, multimodal, brincadeira, artística, matemática, científica, Libras, tecnológica e digital para expressar-se, partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo;

Para: Exercitar-se como sujeito dialógico, criativo, sensível e imaginativo, aprender corporalmente, compartilhar saberes, reorganizando o que já sabe e criando novos significados, e compreender o mundo, situando-se e vivenciando práticas em diferentes contextos socioculturais.

4. Autoconhecimento e Autocuidado

Saber: Conhecer e cuidar de seu corpo, sua mente, suas emoções, suas aspirações e seu bem-estar e ter autocrítica;

Para: Reconhecer limites, potências e interesses pessoais, apreciar suas próprias qualidades, a fim de estabelecer objetivos de vida, evitar situações de risco, adotar hábitos saudáveis, gerir suas emoções e comportamentos, dosar impulsos e saber lidar com a influência de grupos, desenvolvendo sua autonomia no cuidado de si, nas brincadeiras, nas interações/relações com os outros, com os espaços e com os materiais.

5. Autonomia e Determinação

Saber: Criar, escolher e recriar estratégias, organizar-se, brincar, definir metas e perseverar para alcançar seus objetivos;

Para: Agir com autonomia e responsabilidade, fazer escolhas, vencer obstáculos e ter confiança para planejar e realizar projetos pessoais, profissionais e de interesse coletivo.

6. Abertura à Diversidade

Saber: Abrir-se ao novo, respeitar e valorizar diferenças e acolher a diversidade;

Para: Agir com flexibilidade e sem preconceito de qualquer natureza, conviver harmonicamente com os diferentes, apreciar, fruir e produzir bens culturais diversos, valorizar as identidades e culturas locais, maximizando ações promotoras da igualdade de gênero, de etnia e de cultura, brincar e interagir/relacionar-se com a diversidade.

7. Responsabilidade e Participação

Saber: Reconhecer e exercer direitos e deveres, tomar decisões éticas e responsáveis para consigo, o outro e o planeta, desenvolvendo o protagonismo, a brincadeira e o direito de fazer escolhas, expressando seus interesses, hipóteses, preferências, etc.;

Para: Agir de forma solidária, engajada e sustentável, respeitar e promover os direitos humanos e ambientais, participar da vida cidadã e perceber-se como agente de transformação.

8. Empatia e Colaboração

Saber: Considerar a perspectiva e os sentimentos do outro, colaborar com os demais e tomar decisões coletivas; valorizando e respeitando as diferenças que constituem os sujeitos, brincar e interagir/relacionar-se com o outro;

Para: Agir com empatia, trabalhar em grupo, criar, pactuar e respeitar princípios de convivência, solucionar conflitos, desenvolver a tolerância à frustração e promover a cultura da paz.

9. Repertório Cultural

Saber: Desenvolver repertório cultural e senso estético para reconhecer, valorizar e fruir as diversas identidades e manifestações artísticas e culturais, brincar e participar de práticas diversificadas de produção sociocultural;

Para: Ampliar e diversificar suas possibilidades de acesso a produções culturais e suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais, a partir de práticas culturais locais e regionais, desenvolvendo seus conhecimentos, sua imaginação, criatividade, percepção, intuição e emoção.

A construção dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que constam nos componentes curriculares no Currículo da Cidade teve como referência a Matriz de Saberes.

TEMAS INSPIRADORES DO CURRÍCULO DA CIDADE

Um currículo pensado hoje precisa dialogar com a dinâmica e os dilemas da sociedade contemporânea, de forma que as novas gerações possam participar ativamente da transformação positiva tanto da sua realidade local, quanto dos desafios globais. Temas prementes, como direitos humanos, meio ambiente, desigualdades sociais e regionais, intolerâncias culturais e religiosas, abusos de poder, populações excluídas, avanços tecnológicos e seus impactos, política, economia, educação financeira, consumo e sustentabilidade, entre outros, precisam ser debatidos e enfrentados, a fim de que façam a humanidade avançar.



CONHEÇA MAIS SOBRE

Agenda 2030
no documento:

Transformando Nosso Mundo:
A Agenda 2030 para o
Desenvolvimento Sustentável.

Disponível em:

[https://nacoesunidas.org/
pos2015/agenda2030/](https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/)

O desafio que se apresenta é entender como essas temáticas atuais podem ser integradas a uma proposta inovadora e emancipatória de currículo, bem como ao cotidiano de escolas e salas de aula. Foi com essa intenção que o Currículo da Cidade incorporou os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), pactuados na Agenda 2030 pelos países-membros das Nações Unidas, como temas inspiradores a serem trabalhados de forma articulada com os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos diferentes componentes curriculares.

A Agenda é um plano de ação que envolve **5 P's: Pessoas, Planeta, Prosperidade, Paz, Parceria.**

- **Pessoas:** garantir que todos os seres humanos possam realizar o seu potencial em dignidade e igualdade, em um ambiente saudável.
- **Planeta:** proteger o planeta da degradação, sobretudo por meio do consumo e da produção sustentáveis, bem como da gestão sustentável dos seus recursos naturais.
- **Prosperidade:** assegurar que todos os seres humanos possam desfrutar de uma vida próspera e de plena realização pessoal.
- **Paz:** promover sociedades pacíficas, justas e inclusivas que estão livres do medo e da violência.
- **Parceria:** mobilizar os meios necessários para implementar esta Agenda por meio de uma Parceria Global para o Desenvolvimento Sustentável.

Os 17 objetivos são precisos e propõem:

1. Erradicação da pobreza;
2. Fome zero e agricultura sustentável;
3. Saúde e bem-estar;
4. Educação de qualidade;
5. Igualdade de gênero;
6. Água potável e saneamento básico;
7. Energia Limpa e Acessível;
8. Trabalho decente e crescimento econômico;
9. Indústria, inovação e infraestrutura;
10. Redução das desigualdades;
11. Cidades e comunidades sustentáveis;
12. Consumo e produção responsáveis;
13. Ação contra a mudança global do clima;
14. Vida na água;
15. Vida terrestre;
16. Paz, justiça e instituições eficazes;
17. Parcerias e meios de implementação.

Esses objetivos estão alinhados com os da atual gestão da Cidade de São Paulo nos seus eixos, metas e projetos, os quais determinam a melhoria da qualidade de vida e sustentabilidade de todos os habitantes da cidade.

OS CINCO P'S DA AGENDA 2030 – DO GLOBAL PARA O LOCAL

Proteger os recursos naturais e o clima do
nosso planeta para as gerações futuras



Implementar a agenda
por meio de uma
parceria global sólida



Erradicar a pobreza e a fome de todas as maneiras e garantir a dignidade e a igualdade



Garantir vidas prósperas e plenas,
em harmonia com a natureza



Promover
sociedades
pacificas, justas
e inclusivas



FONTE: <http://jornada2030.com.br/2016/08/10/os-5-ps/>

Esses objetivos estão compreendidos em 169 metas ambiciosas para cumprimento pelos países-membros da Organização das Nações Unidas (ONU). A integração do Currículo da Cidade com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável se dá tanto por escolhas temáticas de assuntos que podem ser trabalhados em sala de aula nos diversos componentes curriculares, quanto na escolha das metodologias de ensino que priorizem uma educação integral, em consonância com a proposta de Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) da UNESCO.

A EDS traz uma abordagem cognitiva, socioemocional e comportamental e busca fomentar competências-chave⁷ para atuação responsável dos cidadãos a fim de lidar com os desafios do século XXI. O que a EDS oferece, mais além, é o olhar sistêmico e a capacidade antecipatória, necessários à própria natureza dos ODS de serem integrados, indivisíveis e interdependentes.

⁷ O termo competências-chave foi transcrito do documento da UNESCO (2017) para fins de correspondência com a Matriz de Saberes do Currículo da Cidade.



CONHEÇA MAIS SOBRE

Agenda 2030
nos documentos:

Transformando Nosso Mundo:
A Agenda 2030 para o
Desenvolvimento Sustentável

Disponível em:

<https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/>

Educação para os Objetivos
de Desenvolvimento
Sustentável: Objetivos de
Aprendizagem

Disponível em:

<http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002521/252197POR.pdf>

A implementação da aprendizagem para os ODS por meio da EDS vai além da incorporação de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento no currículo escolar, com contornos precisos para cada ciclo de aprendizagem, idade e componente curricular, incluindo, também, a integração dos ODS em políticas, estratégias e programas educacionais; em materiais didáticos; na formação dos professores; na sala de aula e em outros ambientes de aprendizagem.

CORRESPONDÊNCIA ENTRE AS COMPETÊNCIAS-CHAVE DA EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL E A MATRIZ DE SABERES DO CURRÍCULO DA CIDADE.

Competências-Chave	DEFINIÇÃO	MATRIZ DE SABERES - CURRÍCULO DA CIDADE
1. COMPETÊNCIA DE PENSAMENTO SISTÊMICO	Capacidade de aplicar diferentes marcos de resolução de problemas para problemas complexos de sustentabilidade e desenvolver opções de soluções viáveis, inclusivas e equitativas que promovam o desenvolvimento sustentável.	Pensamento Científico, Crítico e Criativo; Empatia e Colaboração
2. COMPETÊNCIA ANTECIPATÓRIA	Capacidade de compreender e avaliar vários futuros – possíveis, prováveis e desejáveis; criar as próprias visões para o futuro; aplicar o princípio da precaução; avaliar as consequências das ações; e lidar com riscos e mudanças.	Resolução de problemas
3. COMPETÊNCIA NORMATIVA	Capacidade de entender e refletir sobre as normas e os valores que fundamentam as ações das pessoas; e negociar valores, princípios, objetivos e metas de sustentabilidade, em um contexto de conflitos de interesses e concessões, conhecimento incerto e contradições.	Responsabilidade e Participação; Empatia e Colaboração
4. COMPETÊNCIA ESTRATÉGICA	Capacidade de desenvolver e implementar coletivamente ações inovadoras que promovam a sustentabilidade em nível local e em contextos mais amplos.	Autonomia e Determinação
5. COMPETÊNCIA DE COLABORAÇÃO	Capacidade de aprender com outros; compreender e respeitar as necessidades, as perspectivas e as ações de outras pessoas (empatia); entender, relacionar e ser sensível aos outros (liderança empática); lidar com conflitos em um grupo; e facilitar a colaboração e a participação na resolução de problemas.	Comunicação; Abertura à Diversidade; Empatia e Colaboração; Repertório Cultural
6. COMPETÊNCIA DE PENSAMENTO CRÍTICO	Capacidade de questionar normas, práticas e opiniões; refletir sobre os próprios valores, percepções e ações; e tomar uma posição no discurso da sustentabilidade.	Pensamento Científico, Crítico e Criativo
7. COMPETÊNCIA DE AUTOCONHECIMENTO	Capacidade de refletir sobre o próprio papel na comunidade local e na sociedade (global); avaliar continuamente e motivar ainda mais as próprias ações; e lidar com os próprios sentimentos e desejos.	Autoconhecimento e Autocuidado
8. COMPETÊNCIA DE RESOLUÇÃO INTEGRADA DE PROBLEMAS	Capacidade de aplicar diferentes marcos de resolução de problemas para problemas complexos de sustentabilidade e desenvolver opções de soluções viáveis, inclusivas e equitativas que promovam o desenvolvimento sustentável, integrando as competências mencionadas anteriormente.	Autonomia e Determinação; Resolução de Problemas

FONTE: UNESCO (2017, p.10) adaptada para fins de correlação.

CICLOS DE APRENDIZAGEM



A organização do Ensino Fundamental em ciclos acontece na Rede Municipal de Ensino de São Paulo desde 1992, quando foram criados os Ciclos Inicial, Intermediário e Final, tendo a psicologia de Piaget (1976), Wallon (1968) e Vygotsky (1988) como bases de fundamentação. Os ciclos são vistos como processos contínuos de formação, que coincidem com o tempo de desenvolvimento da infância, puberdade e adolescência e obedecem a movimentos de avanços e recuos na aprendizagem, ao invés de seguir um processo linear e progressivo de aquisição de conhecimentos.

O Currículo da Cidade preserva a subdivisão do Ensino Fundamental de nove anos em três ciclos. O Ciclo de Alfabetização compreende os três primeiros anos (1º, 2º e 3º). O Interdisciplinar envolve os três anos seguintes (4º, 5º e 6º). O Autoral abarca os três anos finais (7º, 8º e 9º).

O propósito é oferecer ao estudante um maior tempo de aprendizagem no âmbito de cada ciclo, em período longitudinal de observação e acompanhamento, levando em conta seu desenvolvimento intelectual e afetivo e as suas características de natureza sociocultural.

CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

O Ciclo de Alfabetização (1º ao 3º ano) é entendido como tempo sequencial de três anos que permite às crianças construir seus saberes de forma contínua, respeitando seus ritmos e modos de ser, agir, pensar e se expressar. Nesse período, priorizam-se os tempos e espaços escolares e as propostas pedagógicas que possibilitam o aprendizado da leitura, da escrita e da alfabetização matemática e científica, bem como a ampliação de relações sociais e afetivas nos diferentes espaços vivenciados.

O Currículo da Cidade para o Ciclo de Alfabetização também reconhece, assim como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (BRASIL, 2015), que:

As infâncias são diversas. Crianças são atores sociais com identidades e atuações próprias, que passam por diferentes processos físicos, cognitivos e emocionais, vêm de contextos distintos, têm necessidades específicas e características individuais, como sexo, idade, etnia, raça e classe social.

Crianças são detentoras de direitos e deveres. As crianças do mundo atual são reconhecidas na sociedade cada vez mais como sujeitos de direito, deveres e como atores sociais, com identidades e atuações próprias.

Crianças têm direito a acessar múltiplas linguagens, inclusive a escrita. Nessa fase, a escola deve promover, além da convivência com o lúdico, a leitura e a produção textual de forma integrada às aprendizagens dos diferentes Componentes Curriculares. Por outro lado, não deve forçar a alfabetização precoce ou obrigar as crianças a aprender a ler, escrever e operar matematicamente por meio de exercícios enfadonhos e inadequados para a sua faixa etária.

A brincadeira é um direito fundamental da criança. O brincar constitui-se em oportunidade de interação com os outros, de apropriação cultural e de tomada de decisões capazes de tornar a aprendizagem mais significativa.

Atividades lúdicas e desafiadoras facilitam e mobilizam a aprendizagem escolar. Jogos e brincadeiras contribuem de forma preponderante para o desenvolvimento das crianças, pois permitem que elas vivenciem diferentes papéis, façam descobertas de si e do outro, ampliando as suas relações interpessoais e contribuindo para desenvolver o raciocínio e a criatividade (RODRIGUES, 2013, p. 10). Também promovem a apropriação do Sistema de Escrita Alfabético (SEA), do Sistema de Numeração Decimal (SND), bem como auxiliam o trabalho pedagógico com outros componentes curriculares.

A sala de aula, o pátio, o parque e a brinquedoteca têm grande significado para as crianças e podem auxiliar na aprendizagem. Espaços escolares diversificados são potencialmente lúdicos e adequados ao desenvolvimento das ações pedagógicas.

O Ciclo de Alfabetização demanda um trabalho docente coletivo, sistemático e coordenado. Professores precisam atuar de forma conjunta para assegurar a continuidade e complementariedade do processo pedagógico ao longo dos três anos. Os registros das crianças articulados aos registros de práticas dos professores também são fundamentais para que se possa consolidar as experiências vivenciadas e acompanhar o progresso das crianças.

CICLO INTERDISCIPLINAR

O Ciclo Interdisciplinar (4º ao 6º ano) tem a finalidade de integrar os saberes básicos constituídos no Ciclo de Alfabetização, possibilitando um diálogo mais estreito entre as diferentes áreas do conhecimento. Busca, dessa forma, garantir uma passagem mais tranquila do 5º para o 6º ano, período que costuma impactar o desempenho e engajamento dos estudantes.

O Currículo da Cidade para o Ciclo Interdisciplinar valoriza, fortalece e dialoga com experiências já desenvolvidas pela Rede Municipal de Ensino, como:

Projeto de Docência Compartilhada: A iniciativa conduz e direciona os estudantes dos anos iniciais para os anos finais do Ensino Fundamental, por meio do trabalho articulado entre professor polivalente de 4º e 5º anos e professor especialista, preferencialmente de Língua Portuguesa ou Matemática. O propósito não é apenas manter a presença contínua de dois professores na mesma sala de aula, mas construir parcerias, pelo empenho em planejamento integrado de suas aulas, entre duplas docentes de segmentos de ensino diferentes, a fim de que possam atuar interdisciplinarmente em suas aulas, abordagens e intervenções pedagógicas, discutir, acompanhar e analisar suas práticas, avaliar seus estudantes e suas turmas. A ação precisa se integrar ao Projeto Político-Pedagógico da escola e ser orientada pelo coordenador pedagógico.

Interdisciplinaridade: Característica preponderante deste Ciclo, a abordagem interdisciplinar entende que cada área do conhecimento tem suas especificidades, mas precisa articular-se com as demais e com o contexto e as vivências dos estudantes para garantir maior significado às aprendizagens, que rompem com os limites da sala de aula tradicional, integram linguagens e proporcionam a criação e apropriação de conhecimentos. O articulador mais significativo entre as diferentes áreas do conhecimento está na formulação da pergunta epistemológica: o que vou conhecer? Qual o problema do conhecimento? O que mudou em mim quando aprendi e conheci? Essas e outras questões podem integrar professores e suas práticas docentes.

CICLO AUTORAL

O Ciclo Autoral (7º ao 9º ano) destina-se aos adolescentes e tem como objetivo ampliar os saberes dos estudantes de forma a permitir que compreendam melhor a realidade na qual estão inseridos, explicitem as suas contradições e indiquem possibilidades de superação. Nesse período, a leitura, a escrita, o conhecimento matemático, as ciências, as relações históricas, as noções de espaço e de organização da sociedade, bem como as diferentes linguagens construídas ao longo do Ensino Fundamental, buscam expandir e qualificar as capacidades de análise,

argumentação e sistematização dos estudantes sobre questões sociais, culturais, históricas e ambientais.

Os estudantes aprendem à medida que elaboram Trabalhos Colaborativos de Autoria (TCAs), seja abordando problemas sociais ou comunitários, seja refletindo sobre temas como infâncias, juventudes, territórios e direitos. O TCA permite aos estudantes reconhecer diferenças e participar efetivamente na construção de decisões e propostas visando à transformação social e à construção de um mundo melhor.

Essa abordagem pedagógica tem como características:

- Incentivar o **papel ativo dos estudantes no currículo**, de forma a desenvolver sua autonomia, criticidade, iniciativa, liberdade e compromisso;
- Fomentar a **investigação, leitura e problematização do mundo real**, a partir de pesquisas que envolvam diferentes vozes e visões, oferecendo várias possibilidades de apropriação, criação, divulgação e sistematização de saberes;
- Transformar professores e estudantes em produtores de conhecimento, criando oportunidades para que **elaborem propostas e realizem intervenções sociais** para melhorar o meio em que vivem.

O Currículo da Cidade no Ciclo Autoral dá ênfase ao protagonismo juvenil e no envolvimento dos estudantes em projetos voltados a solucionar problemas reais.



ORGANIZAÇÃO GERAL DO CURRÍCULO DA CIDADE



ÁREAS DO CONHECIMENTO E COMPONENTES CURRICULARES

O Currículo da Cidade organiza-se por Áreas do Conhecimento e Componentes Curriculares:

Linguagens: Língua Portuguesa, Língua Portuguesa para Surdos, Arte, Língua Inglesa, Língua Brasileira de Sinais – Libras e Educação Física

Matemática: Matemática

Ciências da Natureza: Ciências Naturais

Ciências Humanas: Geografia e História

Além das Áreas do Conhecimento e dos Componentes Curriculares descritos acima, o Currículo da Cidade apresenta de forma inédita no Brasil um currículo para a Área/Componente Curricular **Tecnologias para Aprendizagem**.

Nesses últimos trinta anos, as tecnologias, em especial as digitais, evoluíram socialmente de forma rápida. Hoje, há novos e diferenciados processos comunicativos e formas de culturas estruturadas com base em distintas linguagens e sistemas de signos, transformando parâmetros comportamentais e hábitos sociais.

As primeiras experiências do uso de computadores na Rede Municipal de Ensino da Cidade de São Paulo datam de 1987. Entre as mudanças ocorridas na década de 1990, surge a função do Professor Orientador de Informática Educativa (POIE), referendado pelo Conselho de Escola, para atuar nos Laboratórios de Informática Educativa, com aulas previstas na organização curricular de todas as escolas de Ensino Fundamental.

Tal contexto leva-nos a ajustar processos educacionais, ampliando e ressignificando o uso que fazemos das tecnologias para que os estudantes saibam lidar com a informação cada vez mais disponível. Nesse sentido, os objetivos do trabalho desse componente curricular, entre outros, são estes: atuar com discernimento e responsabilidade, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo e identificar dados de uma situação e buscar soluções. É um desafio imposto às escolas que têm, entre uma de suas funções, auxiliar crianças e jovens na construção de suas identidades pessoal e social.

Em 2018, as Áreas do Conhecimento do Currículo da Cidade de São Paulo foram revisadas e os Componentes Curriculares de Língua Portuguesa para Surdos e Língua Brasileira de Sinais (Libras) foram inseridos em Linguagem, de forma a reconhecê-los e reafirmá-los dentro da área. Esta ação corrobora para reforçar os conceitos orientadores de educação integral, equidade e educação inclusiva estabelecidos no Currículo da Cidade e reitera a importância desses Componentes Curriculares para toda a Educação Básica na Rede Municipal de Ensino.

Sendo assim, o documento curricular expressa a concepção da sua respectiva Área do Conhecimento e reflexões contemporâneas sobre seu ensino e aprendizagem no Ensino Fundamental.

EIXOS

Os eixos estruturantes organizam os objetos de conhecimento de cada componente curricular, agrupando o que os professores precisam ensinar em cada ano do Ensino Fundamental.

O Currículo da Cidade define seus eixos estruturantes em função da natureza e das especificidades de cada componente curricular, observando níveis crescentes de abrangência e complexidade, sempre em consonância com a faixa etária e as possibilidades de aprendizagem dos estudantes. Na proposta curricular, os eixos são trabalhados de forma articulada, com a finalidade de permitir que os estudantes tenham uma visão mais ampla de cada componente.

OBJETOS DE CONHECIMENTO

Os objetos de conhecimento são elementos orientadores do currículo e têm a finalidade de nortear o trabalho do professor, especificando de forma ampla os assuntos a serem abordados em sala de aula.

O Currículo da Cidade considera o conhecimento a partir de dois elementos básicos: o sujeito e o objeto. O sujeito é o ser humano cognoscente, aquele que deseja conhecer, neste caso os estudantes do Ensino Fundamental. Já o objeto é a realidade ou as coisas, fatos, fenômenos e processos que coexistem com o sujeito. O próprio ser humano também pode ser objeto do conhecimento. No entanto, o ser humano e a realidade só se tornam objeto do conhecimento perante um sujeito que queira conhecê-los. Tais elementos básicos não se antagonizam: sujeito e objeto. Antes, um não existe sem a existência do outro. Só somos sujeitos porque existem objetos. Assim, o conhecimento é o estabelecimento de uma relação e não uma ação de posse ou consumo.

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO

O Currículo da Cidade optou por utilizar a terminologia Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento para designar o conjunto de saberes que os estudantes da Rede Municipal de Ensino devem desenvolver ao longo do Ensino Fundamental. A escolha busca contemplar o direito à educação em toda a sua plenitude – Educação Integral – considerando que a sua conquista se dá por meio de “um processo social interminável de construção de vida e identidade, na relação com os outros e com o mundo de sentidos” (SÃO PAULO, 2016a, p. 29).

Arroyo (2007) associa os objetivos de aprendizagem à relação dos seres humanos com o conhecimento, ao diálogo inerente às relações entre sujeitos de direito e à troca de saberes entre todos que compõem o universo escolar, bem como a comunidade e a sociedade em que está inserido.

No Currículo da Cidade, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento orientam-se pela Educação Integral a partir da Matriz de Saberes e indicam o que os estudantes devem alcançar a cada ano como resultado das experiências de ensino e de aprendizagem intencionalmente previstas para esse fim. Além disso, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento organizam-se de forma progressiva do 1º ao 9º ano, permitindo que sejam constantemente revisitados e/ou expandidos, para que não se esgotem em um único momento, e gerem aprendizagens mais profundas e consistentes. Embora descritos de forma concisa, eles também apontam as articulações existentes entre as áreas do conhecimento.



Para ser efetivo, o Currículo da Cidade precisa dialogar com as diferentes ações das escolas, das DREs e da SME. Dessa maneira, a implementação do Currículo da Cidade acontece por meio da realização de um conjunto de ações estruturantes.

IMPLEMENTAÇÃO DO CURRÍCULO DA CIDADE

Projeto Político-Pedagógico da Escola (PPP): A garantia dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento previstos no Currículo da Cidade requer investigação, análise, elaboração, formulação, planejamento e tomada de decisões coletivas. Por essa razão, cada comunidade escolar precisa revisitar o seu Projeto Político-Pedagógico à luz da nova proposta curricular, de forma a incorporá-la ao seu cotidiano em consonância com a identidade e as peculiaridades da própria escola. O processo de construção deve envolver a participação dos profissionais da educação e também dos estudantes e familiares. Além de consolidar a incorporação do novo currículo, o PPP tem o propósito de fortalecer a escola para que possa enfrentar os seus desafios cotidianos de maneira refletida, consciente, sistematizada, orgânica e participativa.

É importante que a construção do PPP estruture-se a partir de um processo contínuo e cumulativo de avaliação interna da escola, conforme previsto na LDB (1996)⁸. Uma vez concluídas essas ações, o grupo de professores pode planejar suas aulas, orientando-se pelos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que pretende atingir e apoiando-se em conhecimentos teóricos e práticos disponíveis.

Formação de Professores: A SME irá propor projetos de formação continuada juntamente com as escolas, priorizando processos de desenvolvimento profissional centrados na prática letiva de cunho colaborativo e reflexivo, a fim de que os professores tenham condições de implementar o novo currículo considerando seu contexto escolar. Não podemos deixar de considerar nesse percurso formativo o horário coletivo da JEIF como um espaço privilegiado de reflexão no qual, a partir

8. Lei nº 9394/96.

dos conhecimentos disponíveis sobre a comunidade escolar, gestores e professores colaborativamente possam elaborar suas trajetórias de ensino.

Materiais Didáticos: Outra tarefa importante é a análise e seleção de materiais pedagógicos alinhados à nova proposta curricular. Materiais estruturados, livros didáticos e recursos digitais de aprendizagem devem ser criteriosamente escolhidos pelos professores e equipe gestora para que possam subsidiar o desenvolvimento das suas propostas pedagógicas. Além disso, a SME produzirá cadernos de orientações didáticas e materiais curriculares educativos.

Avaliação: A implementação do novo currículo demanda a revisão dos processos e instrumentos de avaliação utilizados pela Rede Municipal de Ensino. Entendida como ação formativa, reflexiva e desafiadora, a avaliação da aprendizagem contribui, elucida e favorece o diálogo entre o professor e seus estudantes, identificando em que medida os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento estão sendo alcançados no dia a dia das atividades educativas. Por outro lado, a nova proposta curricular também vai requerer a reestruturação das avaliações externas em larga escala, realizadas pela SME com a finalidade de coletar dados de desempenho dos estudantes e propor ações que possam ajudar escolas, gestores e professores a enfrentar problemas identificados.

GESTÃO CURRICULAR

A gestão curricular refere-se à forma como o currículo se realiza na unidade escolar. Sua consecução depende de como as equipes gestora e docente planejam, interpretam e desenvolvem a proposta curricular, levando em conta o perfil de seus estudantes, a infraestrutura, os recursos e as condições existentes na escola e no seu entorno social. A macrogestão envolve o planejamento de longo prazo; a micro compreende o planejamento de uma unidade ou até mesmo de uma aula.

Ao planejar, é importante que todos:

Analise os eixos estruturantes, os objetos de conhecimento e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento do seu componente curricular;

Identifique as possíveis integrações entre os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento do seu componente curricular e das diferentes áreas do conhecimento;

Compreendam o papel que cada objetivo de aprendizagem e desenvolvimento representa no conjunto das aprendizagens previstas para cada ano de escolaridade;

Avaliem os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento trabalhados em anos anteriores, tanto para diagnosticar em que medida já foram alcançados pelos estudantes, quanto para identificar como poderão contribuir para as aprendizagens seguintes;

Criem as estratégias de ensino, definindo o que vão realizar, o que esperam que seus estudantes façam e o tempo necessário para a execução das tarefas propostas, lembrando que a diversidade de atividades enriquece o currículo;

Assegurem que o conjunto de atividades propostas componham um percurso coerente, que permita aos estudantes construir todos os conhecimentos previstos para aquele ano de escolaridade;

Selecionem os materiais pedagógicos mais adequados para o trabalho com os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, contemplando livros didáticos e recursos digitais;

Envolvam os estudantes em momentos de reflexão, discussão e análise crítica, para que também possam avaliar e contribuir com o seu próprio processo de aprendizagem;

Registrem o próprio percurso e o do estudante e verifiquem quais objetivos ainda não foram alcançados.





Compreendemos a avaliação como um ato pedagógico, que subsidia as decisões do professor, permite acompanhar a progressão das aprendizagens, compreender de que forma se efetivam e propor reflexões sobre o próprio processo de ensino.

A avaliação concebida como parte integrante do processo de ensino fornece elementos para o professor traçar a sua trajetória de trabalho, por meio do planejamento e replanejamento contínuo das atividades, uma vez identificados os conhecimentos que os estudantes já possuem e suas dificuldades de aprendizagem.

Nessa perspectiva, a avaliação ajudará o professor a estabelecer a direção do agir pedagógico, permitindo uma prática de acompanhamento do trabalho de ensino que revele o que, de fato, os estudantes aprenderam na ação que foi planejada. Portanto, ela ajuda a verificar o alcance dos objetivos traçados, contribuindo para acompanhar a construção de saberes dos estudantes.

Nesse sentido, e de acordo com Roldão e Ferro (2015), a avaliação tem uma função reguladora porque permite que professores e estudantes organizem seus processos a partir do que é constatado pela avaliação.

Para o professor, a regulação refere-se ao processo de ensino que adequa o que é necessário que os estudantes aprendam de acordo com o currículo. Há um planejamento do que precisa ser ensinado (a partir do documento curricular), mas também existe uma turma real de estudantes com diferentes saberes construídos que precisam avançar em suas aprendizagens. É o processo avaliativo que indica a distância entre esses dois aspectos e, então, o que é preciso o professor fazer para garantir a aprendizagem de todos a partir de planejamentos adequados à turma.

Para os estudantes, a avaliação fornece informações que permitem acompanhar a evolução de seu conhecimento, identificando o que aprenderam e o que precisa de maior investimento em período de tempo, regulando seu processo de aprendizagem e corresponsabilizando-se por essa ação.

Porém, para que isso aconteça é necessário criar na escola uma cultura avaliativa. Não basta somente aplicar o instrumento e mensurar as aprendizagens com um conceito ou nota. O processo avaliativo é muito mais que isso. Precisamos,

então, cuidar do planejamento de dois aspectos importantes: o tipo de avaliação a ser utilizada e a diversidade de instrumentos avaliativos.

No que se refere aos tipos de função avaliativa, acreditamos na avaliação **formativa** que possibilita a realização dos processos de regulação de professores e estudantes, uma vez que dá sentido ao trabalho docente, que é o alcance dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento e, também, fornece informações ao estudante, indicando o quanto ele evoluiu, o que ainda não sabe, mas também o que sabe naquele momento. Para que esteja inserida na continuidade do processo de ensino, fornecendo informações para o ajuste das atividades de ensino e aprendizagem, é necessário que o professor introduza na sua rotina momentos para realizar feedbacks ou devolutivas aos estudantes.

Além disso, utilizamos a avaliação **diagnóstica** para identificar o que já sabem os estudantes sobre determinado conteúdo ou objeto. E se a avaliação ajuda o professor a verificar se os objetivos propostos foram atingidos ou ainda mapear quais as dificuldades que os estudantes sentiram ao término de uma ação pedagógica, ela é chamada de **cumulativa**. O quadro abaixo traz uma síntese das três.

QUADRO 1: TIPOS DE FUNÇÃO AVALIATIVA E SUAS CARACTERÍSTICAS			
Características	AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA	AVALIAÇÃO CUMULATIVA	AVALIAÇÃO FORMATIVA
OBJETIVO	Levantar os conhecimentos prévios dos estudantes	Verificar o que os estudantes aprenderam	Acompanhar as aprendizagens dos estudantes
TEMPO	Antes de iniciar um novo objeto de conhecimento	Ao final do trabalho realizado	Durante o desenvolvimento do objeto de conhecimento
FUNÇÃO	Levantar dados para o planejamento do ensino	Verificar se há necessidade de retomada ou não do objeto de conhecimento	Ajustar as atividades de ensino e o processo de aprendizagem

No processo de ensino das diferentes Áreas do Conhecimento, deve-se considerar estas três formas de avaliação: a diagnóstica, a cumulativa e a formativa. Elas se retroalimentam para dar sentido ao processo de ensino e de aprendizagem, como apresentado no esquema a seguir:



A utilização desse processo avaliativo é o que muda a perspectiva da avaliação como fim em si mesma e a coloca a serviço das aprendizagens. Centra-se nos sujeitos aprendentes e é, segundo Gatti (2003), benéfica para esses, porque os ensina a se avaliarem, e também para professores, porque propicia que avaliem além dos estudantes, a si mesmos.

Outro aspecto importante a considerar nesse processo é o planejamento da avaliação a partir de diferentes instrumentos avaliativos. Utilizar provas, relatórios, fichas de observação, registros, seminários, autoavaliação, entre outros, permite ao professor levantar informações sobre os conhecimentos que os seus estudantes já possuem e suas dificuldades, de forma que esses elementos possibilitem ao professor planejar suas atividades de ensino de forma mais adequada.

Como visto até agora, a avaliação só faz sentido se a ela estiver vinculada à tomada de decisão: sobre novos ou outros percursos de ensino, sobre o que fazer com os estudantes que parecem não aprender, sobre a utilização de instrumentos diferenciados para evidenciar a diversidade de saberes e percursos dos estudantes, entre outros aspectos.

Essas decisões não envolvem somente professores e estudantes. O processo avaliativo engaja toda equipe gestora e docente com a aprendizagem dos estudantes e com as decisões coletivas em que todos os atores são importantes. Falamos do professor porque é ele que está em sala de aula. É, portanto, responsável pela avaliação da aprendizagem, mas o processo avaliativo é algo que envolve a escola como um todo, que precisa ter metas claras e estar implicada com o percurso desses estudantes.

Esse olhar para a escola vem de várias perspectivas da avaliação. Uma delas é a reflexão a partir dos resultados de avaliações externas. Embora essa avaliação tenha como foco o olhar para o sistema, para o ensino oferecido pelo município e suas escolas, pode (e deve) permitir a reflexão sobre a aprendizagem dos estudantes alinhada com os resultados que já foram aferidos a partir da avaliação da aprendizagem.

Essas avaliações produzem informações para as equipes gestora e docente da escola com o intuito de aprimorar o trabalho pedagógico. Como a avaliação da aprendizagem, a avaliação externa aponta problemas de aprendizagem que precisam ser superados. Ela é mais um indicador que põe luz à ação realizada na escola e permite que metas qualitativas e quantitativas sejam definidas e acompanhadas para verificar se estão sendo atingidas.

Outro caminho necessário para envolver os diferentes sujeitos no percurso de avaliação da escola é a qualificação dos contextos de avaliação institucional. Quando a instituição é pensada coletivamente a partir de diferentes dimensões, é possível diagnosticar fragilidades e tomar decisões que impliquem o compromisso de todos com as mudanças necessárias. Dessa forma, a avaliação institucional está a serviço do aprimoramento do fazer educativo e, ao articular-se com as avaliações internas e externas, subsidia o olhar da equipe escolar sobre seus percursos educativos.

É possível e necessário, por meio desse processo, como aponta Fernandes (2008), melhorar não só o que se aprende e, portanto, o que se ensina, mas como se aprende ou como se ensina.

São ações desafiadoras que merecem investimento e cuidado se efetivamente quisermos garantir o direito de todos por uma **educação de qualidade**, com **equidade**.

SÍNTESE DA
ORGANIZAÇÃO
GERAL DO
CURRÍCULO
DA CIDADE



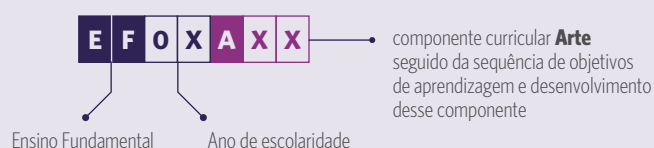
O Currículo da Cidade organiza-se a partir dos seguintes elementos:

- **Matriz de Saberes** - Explicita os direitos de aprendizagem que devem ser garantidos a todos os estudantes da Rede Municipal de Ensino ao longo do Ensino Fundamental.
- **Temas Inspiradores** - Conectam os aprendizados dos estudantes aos temas da atualidade.
- **Ciclos de Aprendizagem** - Definem as três fases em que se divide o Ensino Fundamental na Rede Municipal de Ensino.
- **Áreas do Conhecimento/Componentes Curriculares** - Agrupam os objetos de conhecimento e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.
- **Eixos Estruturantes** – Organizam os objetos de conhecimento.
- **Objetos de Conhecimento** - Indicam o que os professores precisam ensinar a cada ciclo em cada um dos componentes curriculares.
- **Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento** - Definem o que cada estudante precisa aprender a cada ano e Ciclo em cada um dos componentes curriculares.

A Matriz de Saberes, os eixos estruturantes, os objetos de conhecimento e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento formulam os resultados buscados pela ação educativa cotidiana, fruto do trabalho da equipe escolar. Desempenham, dessa forma, papel fundamental no início e ao final do processo de ensino e de aprendizagem. No início, são guias para a construção de trajetórias voltadas ao alcance das aprendizagens esperadas. Ao final, são subsídios para a formulação de padrões de desempenho que serão avaliados pelos professores, explicitando em que medida os resultados propostos foram atingidos e que intervenções ou correção de rumos se fazem necessárias.

UM CURRÍCULO PENSADO EM REDE

No Currículo da Cidade, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento estão identificados por uma sigla



em que:

EF Ensino Fundamental;

OX ano de escolaridade;

AXX Componente Curricular Arte seguido da sequência de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento desse componente.

Essa ordem sequencial que aparece no documento é apenas um indicativo para organização, não significa que na sala de aula esses objetivos devam ser organizados nessa sequência. Eles apresentam uma organização de um ano para o outro, de modo que sua redação revela que aquilo que se espera da aprendizagem num ano seja mais simples do que o que se espera da aprendizagem no ano subsequente. A progressão não é linear, mas indica uma visão em espiral do conhecimento, propondo a revisão dos conhecimentos anteriores à medida que avança no ano subsequente. Além disso, num mesmo ano de escolaridade, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento apresentam um encadeamento para que a compreensão de um determinado conceito decorra de uma rede de significados proporcionada por esse encadeamento.

Compreendemos, assim como Pires (2000), que o currículo é um documento vivo e flexível no qual as ações de planejamento e organização didática estarão em constante reflexão por parte dos professores permitindo sua construção e resignificação de sentidos frente aos contextos em que são produzidos. Assim, é importante também considerar um desenho curricular que não seja rígido nem inflexível e que permita uma pluralidade de resignificações e caminhos sem privilegiar um em detrimento de outro e sem indicação de hierarquia.

A

a

C

h

M

g

2

B

PARTE 2

ARTE

CURRÍCULO DE ARTE PARA A CIDADE DE SÃO PAULO

INTRODUÇÃO E CONCEPÇÕES DO COMPONENTE CURRICULAR

O rio segue procurando caminhos que levem ao mar. Após a publicação dos Direitos de Aprendizagem dos Ciclos Interdisciplinar e Autoral (2016), busca-se estruturar um currículo de Arte para a Cidade de São Paulo. Esforçamo-nos para que o nascente documento seja parte do fluxo de ideias do intenso trabalho desenvolvido nos anos anteriores, de tal forma que o sentido do currículo esteja atrelado aos direitos de aprendizagem em Arte. Agora, nosso olhar se dirige aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, isto é, ao estabelecimento de uma estrutura que, mesmo tendo sua necessária plasticidade, permite a consolidação de ações formativas e outras formas de apoio docente mais efetivas, pois foram desenvolvidas a partir de um currículo geral para toda a Rede.

Não faria sentido, portanto, repetirmo-nos quanto às concepções muito bem formuladas e sintetizadas de que trata o documento Direitos de Aprendizagem dos Ciclos Interdisciplinar e Autoral: Arte (SÃO PAULO, 2016): visão da área de Arte; direitos de aprendizagem em Arte; a contemporaneidade no ensino de Arte; o docente de Arte; a relação arte, cultura e sociedade; o espaço da Arte na escola; interdisciplinaridade na Arte; avaliação em Arte e especificidades das linguagens artísticas – artes visuais, dança, música e teatro.

O que se poderia enfatizar, neste momento, é pensar o currículo. Nosso ponto de partida é sublinhar que o currículo se movimenta pela ação do professor, posto que é ele quem realiza a mediação entre os documentos oficiais que dispõem acerca do ensino de Arte e os estudantes.

Essa mediação, contudo, não deve ser compreendida como aplicação, como cumprimento mecânico de tarefas. O professor se insere num permanente processo de criação, trazendo proposições lúdicas, invenções, situações diversas de fruição e nutrição estética, intervenções, interações, diálogos e ações poéticas. Em outras palavras, trata-se de um mediador ativo e propositor frente às políticas educacionais.

Retomemos o modo como o documento Direitos de Aprendizagem dos Ciclos Interdisciplinar e Autoral: Arte (SÃO PAULO, 2016) descreve o



LEIA MAIS

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Divisão de Ensino Fundamental e Médio. Direitos de aprendizagem dos ciclos interdisciplinar e autoral: Arte. São Paulo: SME / COPED, 2016. (Coleção Componentes Curriculares em Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEB/DICEI/COEF, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013.

movimento curricular pela ação do professor:

As ações artísticas propostas e compartilhadas *in loco* entre professor e estudantes tornam as escolas vivas, em movimento constante de diálogos entre Arte e sociedade; elas trazem de volta ao(a) professor(a) sua função de artista, de artista/docente. Com isso, o(a) professor(a) de Arte não se entende somente como um intermediário, um mediador, um facilitador entre o mundo da Arte e o mundo da escola; ele(a) é também uma fonte viva para que estudantes experienciem de maneira direta as relações entre o circuito social da arte e a escola. (SÃO PAULO, 2016, p. 19).

Cada professor reúne em si percursos exclusivos de vida. São diferentes estudos, interesses, repertórios, posturas, metodologias e modos de se relacionar com o mundo. As escolas abarcam docentes que tiveram sua formação inicial em períodos mais distantes e outros que acabaram de concluir a licenciatura. Essas diferenças conferem colorido às aulas de Arte da Rede Municipal de Ensino, tão autênticas quanto seus professores.

Respeitando esse colorido, propomos dar aos docentes a possibilidade de criar percursos de aprendizagem com ênfase em sua linguagem de formação específica, focalizando conceitos e práticas gerais da área de Arte. Assim, procuramos ressaltar o que é específico de cada linguagem, mas também pensar o que as atrelam, o que é comum a todas.

Observando esses aspectos, a escrita deste material, colaborativamente com os professores da Rede, visa a acolher as necessidades do profissional de Arte na Rede Municipal de Ensino, possibilitando a iniciação, desenvolvimento e aprofundamento artístico nas quatro linguagens pelos estudantes.

DIREITOS DE APRENDIZAGEM DO CURRÍCULO DE ARTE

Os direitos de aprendizagem visam à garantia do acesso e à apropriação do conhecimento de todas as crianças e jovens, a fim de se construir uma sociedade mais justa e solidária. Nesse sentido, a escola deve estimular a participação dos estudantes em situações que promovam a reflexão, a investigação e a pesquisa, a resolução de problemas e espaços onde possam representar e vivenciar suas experiências e ressignificá-las, a partir da construção de novos conhecimentos.

Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento do Currículo de Arte da Cidade de São Paulo foram elaborados revisitando os princípios elencados nos Direitos de Aprendizagem dos Ciclos Interdisciplinar e Autoral: Arte (SÃO PAULO, 2016) e, também, nos documentos Elementos Conceituais e Metodológicos para definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (BRASIL, 2012) e as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (BRASIL, 2013).

**ENSINAR E
APRENDER ARTE
NO ENSINO
FUNDAMENTAL**

O Ensino Fundamental é uma etapa muito abrangente do percurso do estudante, que se estende desde a sua alfabetização ao pensamento crítico e diz respeito à realidade à qual pertence. Gostaríamos de destacar, ainda que brevemente, alguns pontos acerca do processo de ensino e de aprendizagem em Arte.

O primeiro ponto que destacamos é a autonomia da Arte como componente curricular. Na escola, a Arte não é um tema transversal ou um acessório de outros componentes. Se existem conexões interdisciplinares de Arte com outros componentes curriculares – com a Língua Portuguesa nos textos dramatúrgicos, por exemplo – há igual conexão deles com a Arte – como no uso que a História faz de imagens artísticas em situações de contextualização e problematização. Essas aproximações ocorrem entre todas as áreas, não sendo desconsiderada sua autonomia.

O ensinar e aprender Arte no Ensino Fundamental transcorre no âmbito de seus conhecimentos específicos e não como ilustração ou representação de estudos desenvolvidos em outras áreas.

Em Arte, desenvolve-se a leitura da língua estética do mundo. Aproximamos os estudantes dos signos sonoros, visuais, gestuais, motores, textuais, táteis e verbais que engendram as linguagens artísticas e se estendem a outros campos da cultura, ou seja, da estesia de nossos sentidos à estética das criações. Podemos convidar os estudantes a ler a imagem de uma pintura renascentista e um anúncio publicitário digital, em momentos distintos ou comparando-os. O professor de Arte é o mediador que fomenta, facilita e fortalece o contato dos estudantes com a cultura que o cerca e com um repertório artístico que está à espera para ser descoberto ou desbravado.

Não há outro componente curricular que se debruce sobre a cultura em sua dimensão estética como a Arte. Ler, portanto, é um aspecto significativo da área. Contudo, sua abrangência é ainda maior, incluindo, por exemplo, a ressignificação, a expressão, a vigília criativa, a manipulação inventiva dos elementos que constituem as linguagens artísticas e as relações entre arte e vida, arte e sociedade, bem como arte e identidade.

Movimenta-se um jogo no qual a experiência artística se volta aos processos de criação, à pesquisa, à contextualização (histórica, social, antropológica,

política etc.) e à leitura, em um dinamismo dialógico que acolhe vozes de estudantes e de docentes, da comunidade e outros parceiros da escola.

A experiência artística na escola promove o exercício da liberdade, tanto na forma de acesso aos signos culturais quanto em seu aspecto criativo. Uma linha em um projeto de trabalho didático pode ser a linha riscada, pintada, esticada, dobrada, marcada com um gesto, traçada na trajetória de um movimento, a linha do tempo, das pautas da partitura, da faixa de pedestre, dos fios de alta tensão, dos fios da instalação e, inclusive, dos fios de nosso cabelo. A Arte lida com a potência latente, com o que poderá ser: um novo olhar, outra interpretação ou uma invenção.

Ao ensinar e aprender Arte no Ensino Fundamental, traçamos uma rota, mas não podemos prever todos os acasos, surpresas e novas rotas que possam emergir no processo, pois o ponto de partida da Arte é o mundo, mas seu território é o universo e tudo que nele existe, todas as suas múltiplas possibilidades e o que está para existir. Como trazê-la para dentro da escola com tempos e espaços determinados? Eis o grande desafio de um currículo!

CAMPOS CONCEITUAIS: UMA PROPOSTA TERRITORIAL DO CURRÍCULO DE ARTE

Um vasto campo permeado de vida. Tal como na natureza, na qual encontramos uma variedade imensurável de campos, assim é a Arte. O campo é um ambiente habitado por diferentes espécies de plantas e animais, com paisagens compostas por sons, cores, formas, texturas, cheiros e temperaturas. Cada campo é um **estado**, sempre em movimento e transformação. Árvores ancestrais convivendo com brotos que acabaram de romper a terra em busca do sol. Animais que chegam de outros territórios e que, depois de se ocupar algum tempo, vão para novos campos. Os recursos hídricos e a topografia variam de acordo com cada ambiente e com o momento de cada um deles.

Pensar o campo nos ajuda a pensar e a olhar a Arte, na qual coabitam muitos campos, com permutas, trocas e intercâmbios constantes de tudo o que os constitui. O campo¹ é uma imagem poética e conceitual que permite um olhar espacial para a vastidão da Arte nas escolas.

Quando cruzamos tempo e espaço, encontramos um estado, único e singular no ponto do cruzamento. Essa analogia também nos ajuda a olhar e pensar o componente curricular de Arte, como um conjunto de campos, cujo território se modifica no tempo.

O pensamento curricular territorial no ensino de Arte tem seu desenvolvimento atrelado às pesquisas e trabalhos de Mirian Celeste Martins e Gisa Picosque (2012). Esse pensamento nos permite pensar conceitualmente sobre o componente de Arte em sua totalidade. Conceber o currículo como um espaço tridimensional amplia as potencialidades, antes limitadas pela linearidade.

1. A proposta dos campos como estados se inspira na proposta de Helena Katz (2005) do corpo como estado momentâneo de informações que se modificam continuamente. Com isso, propomos deslocar a solidez daquilo que é para a plasticidade daquilo que *está*.

A concepção do currículo de Arte não se apoia no aspecto cronológico (seqüencialmente histórico), mas, de forma mais abrangente, no aspecto geográfico.

Dessa maneira, inspirados nessas autoras, apresentamos um currículo com **campos conceituais** no lugar de eixos, diferentemente de como foi adotado nos outros componentes curriculares, pois consideramos os campos conceituais como espaços em permanente relação, preenchidos e atravessados pelas linguagens artísticas e seus conhecimentos singulares não lineares.

Esse conceito vai ao encontro da proposta de currículo espiral, indicada em todos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, que possibilitam aos docentes uma visão de progressão no próprio ano e entre os ciclos de aprendizagem. O pensamento territorial aponta também para uma visão de currículo que assume idas e vindas, desenvolvimento, aprofundamento e retomadas. Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento não são exclusivos de um ponto do currículo (4º ano do Ciclo Interdisciplinar, por exemplo), podendo aparecer em diferentes momentos. Com isso, um objetivo de aprendizagem e desenvolvimento, que tenha sido abordado em um momento, não exclui a possibilidade de ser revisitado mais adiante. A questão que se coloca é a ênfase em certos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento durante o percurso de aprendizagem dos estudantes. Essa também é uma forma de se reforçar a plasticidade do currículo de Arte.

A definição dos campos conceituais se deu por meio da busca de diálogo do documento Direitos de Aprendizagem dos Ciclos Interdisciplinar e Autoral: Arte (SÃO PAULO, 2016) com as discussões trazidas pela Base Nacional Comum Curricular, doravante, BNCC. A partir desse estudo, foram estabelecidos quatro campos conceituais, que atuarão nas quatro linguagens artísticas durante o mesmo número de bimestres do ano letivo.

Direitos de Aprendizagem	Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ²	Campos Conceituais
Processos de criação	Criação	Processos de criação
Conhecimento e linguagem	Crítica	Linguagens artísticas
Práxis social		
Inter-relação na interdisciplinaridade	Reflexão	Saberes e fazeres culturais
Expressão artística e estética	Estesia	Experiências artísticas e estéticas
	Expressão	
	Fruição	

2. BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Proposta preliminar. Terceira versão. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 23 Junho. 2017.

Encontramos, portanto, nos campos conceituais a herança conceitual daqueles que foram base para sua elaboração. Em resumo, **processos de criação** referem-se especialmente ao fazer artístico sob uma visão que não o restringe ao produto final, mas entende a Arte como um processo, no qual há um desdobrar-se sobre a poética da matéria e das ações. Este campo conceitual refere-se tanto aos processos de criação dos estudantes quanto ao estudo dos processos de criação dos artistas, sublinhando a pesquisa (de materiais, temas, conceitos, referenciais, referências bibliográficas etc.), a imaginação, a experimentação, a repetição, o ensaio, o devaneio, os esboços e tantos outros elementos que constituem o processo de criar. **Linguagens artísticas** se voltam para o estudo das diferentes linguagens da Arte, suas conexões e hibridismos, seus elementos, aspectos poéticos e conceituais, a relação forma-conteúdo na Arte, a materialidade das obras, a leitura crítica da arte e sua contextualização. As dinâmicas sociais e culturais da Arte se encontram parte em linguagens artísticas e parte em **saberes e fazeres culturais**, que, para se desdobrar e refletir sobre ela, vale-se de outras áreas de conhecimento como História da Arte, Literatura, Antropologia, Sociologia da Arte, Psicologia da Arte, Geografia, Ciência, Matemática, entre outras, caracterizando como o principal (mas não exclusivo) território de inter e transdisciplinaridade. Nele também marcam a história e cultura afro-brasileira e indígena, e as questões relacionadas ao patrimônio artístico e cultural. Em **experiências artísticas e estéticas**, contrapomos a “busca do belo” no ensino de Arte e focalizamos a **estesia**³, “uma capacidade que permite a percepção, através dos sentidos, do mundo exterior (...) que suscita em absoluta singularidade uma experiência sensível com objetos, lugares, condições de existência, seres, comportamentos, ideias, pensamentos, conceitos” (MARTINS; PICOSQUE, 2012, p. 35). O que difere as experiências artísticas das estéticas é a intenção. Conforme descreveu John Dewey (2010), podemos ter uma experiência significativa no contato com a natureza, mas é a intenção poética que confere a uma experiência seu caráter artístico. A experimentação de procedimentos artísticos, improvisações, a exploração da materialidade e dos elementos das diferentes linguagens e a fruição artística (assim como a nutrição estética e a vigília criativa) são enfatizados neste Campo Conceitual.

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO NO CURRÍCULO DE ARTE

Os campos conceituais: processos de criação, linguagens artísticas, saberes e fazeres culturais e experiências artísticas e estéticas são propostos como os conceitos que transversalmente compõem o componente curricular de Arte. Assim, cada linguagem artística sustenta suas especificidades e, ao mesmo tempo, transita por conceitos gerais de toda área.

Observemos, como exemplo, a Arte nas ruas no campo conceitual dos saberes e fazeres culturais. Temos músicos, dançarinos, *performers*, malabaristas e

3. “Estesia: refere-se à experiência sensível dos sujeitos em relação ao espaço, ao tempo, ao som, à ação, às imagens, ao próprio corpo e aos diferentes materiais. Essa dimensão articula a sensibilidade e a percepção, tomadas como forma de conhecer a si mesmo, o outro e o mundo. Nela, o corpo em sua totalidade (emoção, percepção, intuição, sensibilidade e intelecto) é o protagonista da experiência” (BRASIL, 2017, p. 152).

atores que fazem da rua seu local de atuação cultural. O espaço da rua implica uma dinâmica própria que envolve diferentes formas e estratégias de se relacionar com o público, de cativar e manter sua atenção, de afetá-lo. Em específico, cada linguagem abrange desdobramentos diferenciados para seus fazeres artísticos nas ruas. Ao projetar uma sequência didática, pode-se partir do geral para o específico, o caminho inverso ou propor situações de aprendizagem nas quais a presença dos aspectos gerais e específicos se movimentem em conjunto.

Em Arte, os campos conceituais não são formados por rígidas fronteiras, sendo complementares, interpenetram um ao outro. O campo global se dá na inter-relação dos locais que, sem perder a conexão com o todo, acabam por constituir locais⁴ e não espaços isolados. Dessa maneira, os campos conceituais são propostos de modo não hierárquico: não há território central ou com maior peso que outros.

Nas indicações de objetos de conhecimento e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, seguimos a mesma proposta dos campos conceituais. Cada um deles indica uma ênfase, o que não quer dizer que um conceito não apareça ao se enfatizar outro. Por exemplo, ao abordar saberes e elementos das linguagens artísticas, pode-se propor experimentações e fomentar o campo de processos de criação, mas a ênfase permanece no campo conceitual de linguagens artísticas. Os objetivos seguem o mesmo princípio. Um objetivo indicado em um ano pode ressurgir em outro, mas com uma ênfase diferente. Peirce, em livro publicado por Santaella (1994), defende que o pensamento cresce continuamente. Nesse crescer, ocorrem repetições enquanto novas conexões são formadas. O próprio ato de repetir já pressupõe diferença e não uma volta ao mesmo tal e qual. Assim, pensamos o currículo de Arte como um crescer, num processo que envolve novidades e retomadas, conhecimento e reconhecimento, respeitando tempos e estados.

Da forma como propomos este currículo, podemos pensar tanto a área de uma forma global, quanto nas especificidades de cada linguagem artística. Consequentemente, a Arte na rede de escolas municipais da Cidade de São Paulo poderá usufruir de uma base que abrange a todas as unidades escolares e, simultaneamente, preservar a diversidade de desdobramentos curriculares locais. Ações para a melhoria da qualidade do ensino de Arte poderão, portanto, ser elaboradas globalmente sem comprometer as singularidades de cada contexto.

Para cada ciclo foi concebido um quadro geral de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, evidenciando a inter-relação entre as linguagens em uma síntese de objetivos comuns que apontam para um processo de ensino e de aprendizagem de Arte mais amplo. Estão igualmente salientadas as especificidades de cada linguagem em quadros de objetivos por ano de cada ciclo de aprendizagem.

Importante ressaltar que o Currículo da Cidade incorporou os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), pactuados na Agenda 2030 pelos países-membros das Nações Unidas, como temas inspiradores a serem trabalhados de forma articulada com os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento nos diferentes componentes curriculares. Nos quadros de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento há uma correspondência com os ODS relevantes para aquele

4. Tomamos emprestado da Sociologia o termo “glocal”, mas não para nos referirmos aos nós de interação entre o local (social, econômico) e a globalização, e sim para afirmar a presença do que é global/geral imbricado do que é local/específico no pensamento curricular territorial.

objetivo, seja do ponto de vista temático quanto sob o olhar metodológico e de abordagens inovadoras de aprendizado.

Formas de integrar os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento com os ODS na prática escolar serão detalhadas no documento de orientações didáticas dos diferentes componentes curriculares. Educadores e estudantes são protagonistas na materialização dos ODS como temas de aprendizagem e têm ampla liberdade para também criar projetos autorais a respeito, assim como buscar parceiros, com o objetivo de promover maior cooperação entre os diferentes atores sociais e da comunidade escolar na geração e compartilhamento do conhecimento e prática.





CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

Campos Conceituais no Ciclo de Alfabetização

A iniciação em Arte no Ciclo de Alfabetização partirá da perspectiva de apresentar, conhecer, perceber, experienciar e vivenciar, na interação dos estudantes com diversas práticas, construindo conhecimentos, valores e habilidades. A Arte na infância durante o Ciclo de Alfabetização preocupa-se em expandir as relações e propiciar o contato artístico consigo, com o outro e com o meio. Há uma ênfase maior nas experiências e processos de criação durante o processo de alfabetização e construção de conhecimento em Arte. Na contextualização, por exemplo, as escolhas de obras, referenciais e assuntos podem surgir dos processos vividos pelos estudantes.

QUADRO DE OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO COMUNS AO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO ⁵		
Campos Conceituais	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento
LINGUAGENS ARTÍSTICAS	Artes Visuais Dança Música Teatro	(EFCALFA01) Apresentar, conhecer e diferenciar as linguagens da arte e seus elementos constitutivos, construindo conhecimentos, valores e ampliando culturas.
EXPERIÊNCIA ARTÍSTICA E ESTÉSICA		(EFCALFA02) Vivenciar, experienciar e pesquisar procedimentos, materialidades, o corpo expressivo e a ambiência em experiências artísticas e estéticas.
PROCESSO DE CRIAÇÃO		(EFCALFA03) Perceber os processos de criação culturalmente vividos em visão aberta e crítica, superando estereótipos e preconceitos em arte e exteriorizando pensamentos, emoções e sensações elaboradas a partir da compreensão de processos poéticos.
SABERES E FAZERES CULTURAIS		(EFCALFA04) Expandir relações e propiciar o contato artístico e estético consigo, com o outro, com o meio, com as produções artísticas e com o patrimônio cultural, ampliando saberes em arte e cultura pela investigação crítica e curiosa.

5. A sigla EFCALFA refere-se a: EF - Ensino Fundamental; C - Objetivos Comuns; ALF - Ciclo de Alfabetização; A - Arte

**QUADRO DE OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO
POR ANO DE ESCOLARIDADE NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO**
1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL
ARTES VISUAIS

Campos Conceituais	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
LINGUAGENS ARTÍSTICAS	Elementos da linguagem	(EF01A01) Explorar os elementos formais que estruturam a linguagem (ponto, linha, forma, cor e espaço) e como esses elementos são expressos nas produções artísticas em processo de alfabetização visual (texturas, movimentos, volumes, tonalidades, bidimensional, tridimensional, luminosidade etc.).	
	Registros formais e não-formais	(EF01A02) Apreciar e comentar os seus registros artísticos e os dos outros estudantes.	
		(EF01A03) Experimentar formas de registros e compreender o caráter permanente e efêmero das linguagens artísticas.	
EXPERIÊNCIA ARTÍSTICA E ESTÉTICA	Produções artísticas locais, regionais, nacionais e internacionais	(EF01A04) Experimentar diferentes possibilidades na produção, fruição e medição de trabalhos artísticos.	
PROCESSO DE CRIAÇÃO	Linguagem pictórica	(EF01A05) Conhecer e explorar diferentes materialidades, elementos da linguagem, temas e formas, ampliando repertórios visuais na experiência poética da ação criadora, com direito a produção, a partir do estágio de seu desenvolvimento infantil.	 
		(EF01A06) Explorar a criação de tintas a partir de elementos da natureza e fazer uso de suportes grandes, além de pesquisar riscadores e suportes.	
	Processo criativo em artes visuais	(EF01A07) Experimentar de forma poética elementos das artes visuais, a partir do estágio de seu desenvolvimento infantil.	
SABERES E FAZERES CULTURAIS	Produções artísticas locais, regionais, nacionais e internacionais	(EF01A08) Conhecer e explorar diferentes repertórios visuais associados aos conceitos e processos de criação em que está envolvido, considerando artistas africanos, afro-brasileiros, povos indígenas e produção de mulheres.	

DANÇA

Campos Conceituais	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
LINGUAGENS ARTÍSTICAS	Elementos da linguagem	(EF01A09) Identificar aspectos de sua imagem corporal.	
		(EF01A10) Perceber os diversos ritmos internos (batimentos, respiração etc.) e externos (dia/noite, ondas do mar, ritmos musicais etc.).	
EXPERIÊNCIA ARTÍSTICA E ESTÉTICA	Elementos da linguagem	(EF01A11) Conhecer as possibilidades expressivas do corpo em movimento.	
		(EF01A12) Explorar e vivenciar ações corporais (andar, correr, saltar, saltitar, rolar, rastejar, empurrar, puxar, girar, flexionar, estender, torcer etc.).	
PROCESSO DE CRIAÇÃO	Espaço, corpo e suas relações	(EF01A13) Explorar possibilidades do movimento do corpo dançando sozinho e interagindo com outros corpos.	  
SABERES E FAZERES CULTURAIS	Espaço, corpo e suas relações	(EF01A14) Vivenciar a relação do seu corpo com o mundo que o cerca (família, escola, bairro etc.).	
	Dança, cultura popular e patrimônio cultural	(EF01A15) Ter contato e experienciar danças do repertório tradicional popular.	

MÚSICA

Campos Conceituais	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
LINGUAGENS ARTÍSTICAS	Elementos da linguagem	(EF01A16) Explorar o silêncio e os sons (objetos, ambiente, instrumentos musicais e corpo).	
		(EF01A17) Perceber onde há ritmo dentro do corpo (batimentos cardíacos, respiração, piscar dos olhos, caminhada etc.) e fora dele (no movimento do relógio, das máquinas, na passagem do tempo, nas estações do ano, nas ondas do mar, no motor de automóveis, no deslocamento das pessoas, entre outros).	
EXPERIÊNCIA ARTÍSTICA E ESTÉTICA	Elementos da linguagem	(EF01A18) Explorar sons, apreciar músicas tocadas com instrumentos musicais pouco populares (como o teremin, a viola de cocho, a taquara, o tambor d'água, kora, erhu, entre outros) para ampliar seu repertório musical.	

MÚSICA (continuação)

Campos Conceituais	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
PROCESSO DE CRIAÇÃO	Elementos da linguagem	(EF01A19) Experienciar motivos rítmicos e melódicos produzidos a partir da exploração corporal.	
	Registros formais e não-formais	(EF01A20) Conhecer e realizar registros dos processos artísticos.	
SABERES E FAZERES CULTURAIS	Música e sociedade	(EF01A21) Reconhecer onde está a música em sua vida: qual é a música de que mais gosta e o porquê; qual música que não conhecia e aprendeu na escola; se havia alguma música de que não gostava e aprendeu a gostar a partir dos parâmetros ensinados na escola.	

TEATRO

Campos Conceituais	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
LINGUAGENS ARTÍSTICAS	Jogos teatrais	(EF01A22) Conhecer e vivenciar o jogo teatral e sua estruturação por meio de regras.	
	Brincadeiras e possibilidades cênicas	(EF01A23) Construir personagens simples por meio da imitação, da memória e da invenção.	
EXPERIÊNCIA ARTÍSTICA E ESTÉTICA	Elementos da linguagem	(EF01A24) Experimentar as possibilidades criativas do corpo e da voz.	
	Jogos teatrais	(EF01A25) Experienciar diversas possibilidades de ação cênica dentro do jogo teatral.	
PROCESSO DE CRIAÇÃO	Brincadeiras e possibilidades cênicas	(EF01A26) Construir e exteriorizar pensamentos, emoções e sensações elaboradas a partir da vivência do seu imaginário.	
SABERES E FAZERES CULTURAIS	Elementos da linguagem	(EF01A27) Conhecer diferentes formas do fazer teatral: de bonecos, de objetos, de máscaras e de corpo.	

2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

ARTES VISUAIS

Campos Conceituais	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
LINGUAGENS ARTÍSTICAS	Elementos da linguagem	(EF02A01) Conhecer e explorar possibilidades de criação artística, utilizando os elementos formais da linguagem visual (ponto, linha, forma, cor e espaço) e suas articulações.	
		(EF02A02) Experienciar a criação nas linguagens artísticas pela ação criadora em processos poéticos, garantindo poéticas pessoais próprias do desenvolvimento infantil.	
	Registros formais e não-formais	(EF02A03) Experimentar formas de registros a partir das vivências das linguagens artísticas.	
		(EF02A04) Apreciar e comentar os seus registros artísticos e os dos outros estudantes.	
EXPERIÊNCIA ARTÍSTICA E ESTÉTICA	Artes visuais e sociedade	(EF02A05) Conhecer e se perceber na interação com o outro e com o entorno, dando continuidade ao processo de alfabetizar-se na linguagem visual.	
PROCESSO DE CRIAÇÃO	Elementos da linguagem	(EF02A06) Produzir artisticamente, utilizando diferentes materialidades, procedimentos e articulação de elementos da linguagem.	
	Processo criativo em artes visuais	(EF02A07) Fazer leitura de mundo e expressá-la em sua produção artística.	
		(EF02A08) Produzir materialidades e relacionar natureza e arte.	
SABERES E FAZERES CULTURAIS	Produções artísticas locais, regionais, nacionais e internacionais	(EF02A09) Conhecer e explorar diferentes repertórios visuais de múltiplas culturas, além de fazer conexões entre produções históricas e contemporâneas.	

DANÇA

Campos Conceituais	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
LINGUAGENS ARTÍSTICAS	Espaço, corpo e suas relações	(EF02A10) Reconhecer a existência de diferentes corpos no espaço.	
	Elementos da linguagem	(EF02A11) Compreender e explorar o corpo em sua singularidade.	
EXPERIÊNCIA ARTÍSTICA E ESTÉTICA	Elementos da linguagem	(EF02A12) Conhecer as possibilidades expressivas que o corpo pode realizar de modo integral e em suas diferentes partes.	
	Objeto, corpo e suas relações	(EF02A13) Explorar a dança com o uso de objetos, adereços e acessórios.	
PROCESSO DE CRIAÇÃO	Elementos da linguagem	(EF02A14) Explorar e vivenciar ludicamente processos criativos comprometidos com a investigação corporal e ampliação do repertório motor.	
	Processo criativo em dança	(EF02A15) Explorar o uso de objetos, adereços e acessórios em improvisações em dança.	
SABERES E FAZERES CULTURAIS	Interdisciplinaridade na dança	(EF02A16) Reconhecer o corpo como identidade histórica.	
	Dança e sociedade	(EF02A17) Conhecer o potencial dos movimentos cotidianos.	

MÚSICA

Campos Conceituais	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
LINGUAGENS ARTÍSTICAS	Jogos e brincadeiras	(EF02A18) Interagir com o outro em situações musicais lúdicas e ampliar seu repertório de jogos e brincadeiras (jogos de mãos, de copos, quadrinhas, versinhos, brincadeiras de roda, de danã, como a catira, o maculelê, o maracatu, o jongo, entre outros).	
		(EF02A19) Distinguir brincadeiras musicais organizadas em diferentes acentos rítmicos (compassos binários, ternários, quaternários, entre outros).	

MÚSICA (continuação)

Campos Conceituais	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
EXPERIÊNCIA ARTÍSTICA E ESTÉTICA	Improvisação rítmica e melódica	(EF02A20) Fruir o fazer musical em grupo, percebendo como os elementos musicais são apresentados.	
PROCESSO DE CRIAÇÃO	Jogos e brincadeiras	(EF02A21) Experimentar brincadeiras musicais com diferentes acentos rítmicos (binário, ternário, quaternário, entre outros).	
	Registros formais e não-formais	(EF02A22) Registrar suas criações, além de compartilhar com os colegas.	
SABERES E FAZERES CULTURAIS	Música e sociedade	(EF02A23) Investigar como as demais linguagens se relacionam com a música.	

TEATRO

Campos Conceituais	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
LINGUAGENS ARTÍSTICAS	Elementos da linguagem	(EF02A24) Perceber o gesto e como ele pode ser usado com diferentes intenções e significados.	
EXPERIÊNCIA ARTÍSTICA E ESTÉTICA	Elementos da linguagem	(EF02A25) Explorar o corpo para se expressar de forma mais consciente.	
		(EF02A26) Improvisar cenas e situações a partir da interação com o outro.	
PROCESSO DE CRIAÇÃO	Elementos da linguagem	(EF02A27) Improvisar por meio de expressões faciais e corporais.	
SABERES E FAZERES CULTURAIS	Elementos da linguagem	(EF02A28) Construir fantoches e dedoches.	
		(EF02A29) Improvisar por meio de fantoches e dedoches.	

3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

ARTES VISUAIS

Campos Conceituais	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
LINGUAGENS ARTÍSTICAS	Elementos da linguagem	(EF03A01) Explorar e refletir sobre os elementos formais da linguagem visual na produção artística, utilizando de modo expressivo linha, ponto, cor, forma e espaço diante de escolhas poéticas e artísticas, bem como de elementos da linguagem.	
	Registros formais e não-formais	(EF03A02) Experimentar formas de registros e reconhecer processos artísticos.	
		(EF03A03) Apreciar e comentar os seus registros artísticos e os dos outros estudantes.	
EXPERIÊNCIA ARTÍSTICA E ESTÉTICA	Produções artísticas locais, regionais, nacionais e internacionais	(EF03A04) Conhecer e interagir com as obras artísticas originais em instituições culturais (por meio físico ou virtual), valorizando a produção artística local e ampliando para experiências estéticas globais.	
	Artes visuais e sociedade	(EF03A05) Conhecer e se perceber na interação artística e estética com o outro.	
		(EF03A06) Perceber os conteúdos e temáticas artísticas, formulando opinião crítica a respeito deles em relação ao papel social e cultural da arte.	
PROCESSO DE CRIAÇÃO	Elementos da linguagem	(EF03A07) Produzir artisticamente, utilizando diferentes materiais e técnicas.	
SABERES E FAZERES CULTURAIS	Produções artísticas locais, regionais, nacionais e internacionais	(EF03A08) Conhecer e explorar diferentes repertórios visuais.	

DANÇA

Campos Conceituais	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
LINGUAGENS ARTÍSTICAS	Elementos da linguagem	(EF03A09) Explorar as variações do tempo, do movimento e suas possibilidades de relações espaciais ao dançar.	

DANÇA (continuação)

Campos Conceituais	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
EXPERIÊNCIA ARTÍSTICA E ESTÉTICA	Elementos da linguagem	(EF03A10) Explorar e vivenciar ações corporais (andar, correr, saltar, saltitar, rolar, rastejar, empurrar, puxar, girar, flexionar, estender, torcer, etc.).	
		(EF03A11) Conhecer as possibilidades expressivas que o corpo pode realizar (de modo geral e específico).	
PROCESSO DE CRIAÇÃO	Elementos da linguagem/ Registros formais e não-formais	(EF03A12) Explorar sequências de ações corporais e formas de registro das sequências.	
SABERES E FAZERES CULTURAIS	Produções artísticas locais, regionais, nacionais e internacionais	(EF03A13) Conhecer, nas diferentes manifestações artísticas e culturais em dança, as diversidades de seus sujeitos.	  
	Dança e sociedade	(EF03A14) Compreender e reconhecer temas relacionados a respeito, solidariedade, empatia, gênero e colaboração na dança.	

MÚSICA

Campos Conceituais	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
LINGUAGENS ARTÍSTICAS	Música em relação	(EF03A15) Explorar elementos de articulação, expressividade, dinâmica e variação de andamento (agógica) em práticas corporais de composição/criação, execução e apreciação musicais.	
EXPERIÊNCIA ARTÍSTICA E ESTÉTICA	Elementos da linguagem	(EF03A16) Identificar e reproduzir diferentes formas de articulação musical, expressividade, dinâmica e variação de andamento (agógica).	
PROCESSO DE CRIAÇÃO	Elementos da linguagem	(EF03A17) Construir instrumentos musicais convencionais e/ou não-convencionais, como cotidiáfonos, pios, ocarinas, flautas e instrumentos de percussão.	
		(EF03A18) Experimentar pequenas melodias e/ou frases rítmicas, utilizando as variações de articulação, expressividade, dinâmica e variação de andamento (agógica).	
	Registros formais e não-formais	(EF03A19) Registrar e ler seu processo de criação.	

MÚSICA (continuação)

Campos Conceituais	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
SABERES E FAZERES CULTURAIS	Música e sociedade	(EF03A20) Identificar elementos de articulação, expressividade, dinâmica e variação de andamento (agógica) em cenas do cotidiano, em música, em artes visuais, em dança e em teatro.	

TEATRO

Campos Conceituais	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
LINGUAGENS ARTÍSTICAS	Elementos da linguagem	(EF03A21) Conhecer espaços cênicos.	 
		(EF03A22) Reconhecer diferentes formas do fazer teatral: de corpo, de formas animadas, mímica, entre outros.	
EXPERIÊNCIA ARTÍSTICA E ESTÉTICA	Elementos da linguagem	(EF03A23) Experimentar as diversas possibilidades de organização de pensamento, emoção e ação cênica.	
PROCESSO DE CRIAÇÃO	Elementos da linguagem	(EF03A24) Experimentar os jogos de construção narrativa que envolvam monólogos e diálogos.	
SABERES E FAZERES CULTURAIS	Produções artísticas locais, regionais, nacionais e internacionais	(EF03A25) Descobrir os elementos que constituem as manifestações culturais (personagens, lugares, situações e elementos cênicos).	

CICLO INTERDISCIPLINAR

Campos Conceituais no Ciclo Interdisciplinar

Neste ciclo, a relação da Arte não ocorrerá somente interdisciplinarmente, mas de maneira intradisciplinar. O professor de Arte trabalha com todas as linguagens, possibilitando que elas se movimentem dentro e fora da linguagem, visando à reflexão, à repercussão em si e no outro e ao diálogo entre as áreas e os componentes curriculares, observando: o contexto, a ampliação de saberes e as relações.

QUADRO DE OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO COMUNS AO CICLO INTERDISCIPLINAR ⁶		
Campos Conceituais	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento
LINGUAGENS ARTÍSTICAS	Artes Visuais Dança Música Teatro	(EFCINTA01) Reconhecer e explorar a inter-relação dos elementos das linguagens artísticas e a relação da arte com temas de relevância social e com o hibridismo da arte contemporânea.
		(EFCINTA02) Conhecer contribuições de outras áreas para a experiência artística e estética.
EXPERIÊNCIA ARTÍSTICA E ESTÉTICA		(EFCINTA03) Compreender e experimentar processos criativos de classificações, prática de colecionismo, curadoria, catalogações, coleções de arte e processos criativos de categorização (de objetos, formas, gestos, movimentos, acervos pessoais e coletivos).
		(EFCINTA04) Vivenciar, perceber e refletir acerca das diferenças das experiências artísticas e estéticas (poéticas, sensoriais, formais etc.) por meio da variação de espaços, materialidades e possibilidades expressivas.
PROCESSO DE CRIAÇÃO		(EFCINTA05) Perceber processos de criação na pesquisa, na leitura e na experimentação artística.
		(EFCINTA06) Desenvolver projetos artísticos articulados a temas, conceitos e poéticas pessoais.
SABERES E FAZERES CULTURAIS		(EFCINTA07) Investigar as relações da arte com outras áreas e ciências (interdisciplinaridade e transdisciplinaridade).
		(EFCINTA08) Conhecer, pesquisar e refletir acerca da produção cultural de diferentes grupos, etnias e contextos.
		(EFCINTA09) Estabelecer relações entre as produções artísticas registradas na história da arte e nas produções contemporâneas.

6. A sigla EFCINTA refere-se a: EF - Ensino Fundamental; C - Objetivos Comuns; INT - Ciclo Interdisciplinar; A - Arte

**QUADRO DE OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO
POR ANO DE ESCOLARIDADE NO CICLO INTERDISCIPLINAR**
4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL
ARTES VISUAIS

Campos Conceituais	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
LINGUAGENS ARTÍSTICAS	Elementos da linguagem	(EF04A01) Identificar alguns elementos estruturantes das artes visuais.	
		(EF04A02) Fazer escolhas e uso de elementos da linguagem e articulá-los.	
EXPERIÊNCIA ARTÍSTICA E ESTÉTICA	Produções artísticas locais, regionais, nacionais e internacionais	(EF04A03) Conhecer e interagir com obras artísticas originais em instituições culturais.	
		(EF04A04) Estabelecer relações entre a produção artística e a cultura visual de diferentes tempos, locais e contextos.	
	Arte e sociedade	(EF04A05) Conhecer e se perceber na interação artística e estética com o outro.	
	Registros formais e não-formais	(EF04A06) Aprender a fazer registros a partir de objetos artísticos e ações efêmeras nas manifestações artísticas.	
PROCESSO DE CRIAÇÃO	Registros formais e não-formais	(EF04A07) Produzir artisticamente, utilizando diferentes materialidades e procedimentos.	
SABERES E FAZERES CULTURAIS	Produções artísticas locais, regionais, nacionais e internacionais	(EF04A08) Conhecer e explorar diferentes repertórios da linguagem, analisando os papéis de profissionais das artes visuais e suas funções na construção e produção do conhecimento em arte.	

DANÇA

Campos Conceituais	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
LINGUAGENS ARTÍSTICAS	Elementos da linguagem	(EF04A09) Vivenciar e se apropriar das variações dinâmicas do tempo (pausa, velocidade, ritmos variados etc.), dos movimentos e das possíveis relações espaciais.	

DANÇA (continuação)

Campos Conceituais	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
EXPERIÊNCIA ARTÍSTICA E ESTÉTICA	Elementos da linguagem	(EF04A10) Experienciar os elementos da linguagem da dança (estrutura corporal, tempo, ritmo, dinâmicas de velocidade, espaço, uso de peso, experimentação de formas corporais e espaciais, gestos expressivos e cotidianos, movimento dançado, entre outros) para ampliação do repertório motor.	
PROCESSO DE CRIAÇÃO	Elementos da linguagem	(EF04A11) Identificar criações coletivas e experiências interativas com o outro e com diferentes espaços - enquanto dançam.	 
	Processo criativo em dança	(EF04A12) Iniciar processos criativos que envolvam seu corpo e do grupo.	  
SABERES E FAZERES CULTURAIS	Produções artísticas locais, regionais, nacionais e internacionais	(EF04A13) Vivenciar e se apropriar das danças populares nas diversas manifestações culturais que envolvem memórias e tradições étnico-raciais (matrizes africanas, afro-brasileiras, regionais, indígenas etc.).	

MÚSICA

Campos Conceituais	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
LINGUAGENS ARTÍSTICAS	Elementos da linguagem	(EF04A14) Conhecer o uso - na música - do silêncio, da pausa, dos respiros e da fermata, organizando frases e semifrases.	
EXPERIÊNCIA ARTÍSTICA E ESTÉTICA	Elementos da linguagem	(EF04A15) Identificar o silêncio, como elemento musical, por meio da experiência da escuta musical.	
	Registros formais e não-formais	(EF04A16) Conhecer e experimentar vários tipos de registros visuais do silêncio, da pausa, dos respiros e da fermata.	
PROCESSO DE CRIAÇÃO	Elementos da linguagem	(EF04A17) Criar frases e semifrases musicais (rítmicas ou melódicas) e experimentar o uso da pausa, da respiração e da fermata.	
SABERES E FAZERES CULTURAIS	Música e sociedade	(EF04A18) Identificar o silêncio e sua função nas demais linguagens artísticas, assim como seu uso em outros contextos socioculturais.	

TEATRO

Campos Conceituais	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
LINGUAGENS ARTÍSTICAS	Elementos da linguagem	(EF04A19) Conhecer e diferenciar elementos da linguagem teatral: figurino, maquiagem, cenário, adereços, sonoplastia etc.	
EXPERIÊNCIA ARTÍSTICA E ESTÉTICA	Elementos da linguagem	(EF04A20) Experimentar o uso de luz, som, adereços, objetos, figurinos e maquiagem na linguagem teatral.	
PROCESSO DE CRIAÇÃO	Elementos da linguagem	(EF04A21) Experimentar o processo de criação de cenografia, sonoplastia, iluminação, figurino e maquiagem.	
SABERES E FAZERES CULTURAIS	Produções artísticas locais, regionais, nacionais e internacionais	(EF04A22) Reconhecer as origens, formatos, elementos cênicos (figurinos e adereços) e manifestações culturais, relacionando-os a outros conhecimentos dentro e fora da escola. (EF04A23) Identificar e conhecer manifestações teatrais regionais.	

5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

ARTES VISUAIS

Campos Conceituais	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
LINGUAGENS ARTÍSTICAS	Elementos da linguagem	(EF05A01) Realizar composições, combinando os elementos da visualidade em explorações de conceitos (bidimensional, tridimensional, movimentos, profundidade e outros).	
EXPERIÊNCIA ARTÍSTICA E ESTÉTICA	Produções artísticas locais, regionais, nacionais e internacionais	(EF05A02) Conhecer e interagir com obras artísticas originais em instituições culturais (por meio físico ou virtual).	
	Arte e sociedade	(EF05A03) Conhecer as interações artísticas, estéticas e sociais construídas ao longo do tempo e perceber-se sujeito da história e da cultura.	 

ARTES VISUAIS (continuação)

Campos Conceituais	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
PROCESSO DE CRIAÇÃO	Registros formais e informais	(EF05A04) Realizar registros gráficos de memória, observação e imaginação, escolhendo temas e formas para expressar experiências do cotidiano.	
SABERES E FAZERES CULTURAIS	Arte e contexto histórico	(EF05A05) Apreciar e contextualizar aspectos histórico-culturais e características das manifestações artísticas nos diferentes períodos das artes, problematizando o eurocentrismo a partir da contemporaneidade.	

DANÇA

Campos Conceituais	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
LINGUAGENS ARTÍSTICAS	Dança em relação: arte híbrida	(EF05A06) Conhecer e experienciar propostas inovadoras de produções em dança (videodança, <i>flash mob</i> , instalações artísticas, entre outras).	 
EXPERIÊNCIA ARTÍSTICA E ESTÉTICA	Registros formais e não-formais	(EF05A07) Registrar a observação do espaço escolar, de diferentes ambientes, de ações corporais, de gestos, de movimentos cotidianos, de vestimentas, das relações entre as pessoas etc.	
PROCESSO DE CRIAÇÃO	Dança em relação: arte híbrida	(EF05A08) Explorar a integração do corpo com as experiências estéticas (visuais, sonoras e cênicas).	
SABERES E FAZERES CULTURAIS	Dança e sociedade/ Dança, cultura popular e patrimônio cultural	(EF05A09) Explorar e vivenciar a interação corporal com bens culturais da Cidade de São Paulo (danças populares, danças de rua etc.).	
	Interdisciplinaridade na dança	(EF05A10) Conhecer as articulações (estruturas musculares e articulares) do corpo humano e seu funcionamento mecânico.	

MÚSICA

Campos Conceituais	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
LINGUAGENS ARTÍSTICAS	Elementos da linguagem	(EF05A11) Identificar diferentes ambientes sonoros e seus timbres.	
		(EF05A12) Conhecer os parâmetros sonoros.	
EXPERIÊNCIA ARTÍSTICA E ESTÉTICA	Elementos da linguagem	(EF05A13) Conhecer composições criadas a partir do estudo de ambientes sonoros e o processo de criação dos músicos.	
PROCESSO DE CRIAÇÃO	Elementos da linguagem	(EF05A14) Compor motivos musicais a partir do levantamento realizado com o mapeamento sonoro.	 
SABERES E FAZERES CULTURAIS	Produções artísticas locais, regionais, nacionais e internacionais	(EF05A15) Conhecer músicas e os músicos que compõem ambientes sonoros (artistas de rua, músicos que tocam nas estações de trem e metrô, entre outros) e quais instrumentos costumam usar.	 

TEATRO

Campos Conceituais	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
LINGUAGENS ARTÍSTICAS	Arte e contexto histórico	(EF05A16) Conhecer a história do teatro e sua relevância na história social e cultural humana.	 
EXPERIÊNCIA ARTÍSTICA E ESTÉTICA	Elementos da linguagem	(EF05A17) Explorar e perceber elementos externos que podem se tornar elementos cênicos (objetos, personagens e situações).	
PROCESSO DE CRIAÇÃO	Elementos da linguagem	(EF05A18) Planejar, refletir e integrar as ações cênicas e seus elementos em improvisações teatrais.	
SABERES E FAZERES CULTURAIS	Produções artísticas locais, regionais e nacionais	(EF05A19) Conhecer as manifestações teatrais populares e eruditas brasileiras.	
		(EF05A20) Identificar, conhecer e explorar o patrimônio artístico cultural cênico de sua região.	  

6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

ARTES VISUAIS

Campos Conceituais	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
LINGUAGENS ARTÍSTICAS	Elementos da linguagem	(EF06A01) Realizar composições, combinando os elementos da visualidade com intencionalidade artística e poética.	
EXPERIÊNCIA ARTÍSTICA E ESTÉTICA	Arte e sociedade	(EF06A02) Conhecer e interagir com obras artísticas originais em instituições culturais.	
		(EF06A03) Analisar e elaborar argumentações sobre as obras artísticas que produz e aprecia (próprias, de artistas e de colegas).	
PROCESSO DE CRIAÇÃO	Artes visuais e sociedade	(EF06A04) Aprofundar o olhar (sensível e reflexivo) sobre o processo de produção e criação própria e do outro, observando as materialidades, as poéticas e os processos e procedimentos em diferentes linguagens.	
SABERES E FAZERES CULTURAIS	Artes visuais em relação: arte híbrida	(EF06A05) Experimentar possibilidades dos diversos materiais/recursos/linguagens na produção, relacionando diferentes contextualizações (históricas, artísticas, de criação, de produção, procedimentais, sociais etc.).	
	Produções artísticas plurais (gênero, raça e nacionalidade)	(EF06A06) Conhecer a formação do povo brasileiro e sua brasilidade cultural e artística.	 
		(EF06A07) Refletir sobre a diversidade racial e de gênero a partir de artistas afro-brasileiros, povos indígenas e produções femininas.	

DANÇA

Campos Conceituais	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
LINGUAGENS ARTÍSTICAS	Elementos da linguagem	(EF06A08) Vivenciar e relacionar tempo, espaço, forma e movimento como elementos da dança que promovem a relação de si com o mundo.	
EXPERIÊNCIA ARTÍSTICA E ESTÉTICA	Dança e sociedade	(EF06A09) Apreciar, nas obras de dança, a diversidade de corpos e proposições cênicas.	
	Elementos da linguagem/Dança e sociedade	(EF06A10) Reconhecer e se apropriar da intencionalidade dos movimentos cotidianos e do gesto expressivo na dança.	
PROCESSO DE CRIAÇÃO	Elementos da linguagem/Dança e sociedade	(EF06A11) Explorar e construir frases de movimentos que envolvam as ações corporais (pular, girar, esticar, rolar, entre outras), gestos expressivos e movimentos cotidianos que se relacionem ao espaço escolar.	 
SABERES E FAZERES CULTURAIS	Dança e sociedade	(EF06A12) Identificar, reconhecer e se apropriar dos princípios de igualdade e respeito às diferenças na dança.	 
	Interdisciplinaridade na dança	(EF06A13) Identificar e explorar as estruturas ósseas e musculares do corpo (anatomia), explorando as ações musculares e os movimentos articulares.	

MÚSICA

Campos Conceituais	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
LINGUAGENS ARTÍSTICAS	Elementos da linguagem	(EF06A14) Experimentar e diferenciar peças, jogos, rimas e trava-línguas em diferentes acentos rítmicos, explorando a diferença entre compasso simples e composto e entre a síncopa e o contratempo.	
EXPERIÊNCIA ARTÍSTICA E ESTÉTICA	Elementos da linguagem	(EF06A15) Apreciar, por meio de escuta ativa, peças (rap, repente, embolada, música renascentista, música coral, entre outras) em diferentes acentos rítmicos, explorando a diferença entre compasso simples e composto e entre a síncopa e o contratempo.	
PROCESSO DE CRIAÇÃO	Composição e registro musical	(EF06A16) Criar pequenos motivos rítmicos ou melódicos, a partir dos elementos estudados (quadrinhas, trava-línguas, poemas, desafios de declamação, improvisação, entre outros).	
		(EF06A17) Investigar formas de registro musical.	

MÚSICA (continuação)

Campos Conceituais	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
SABERES E FAZERES CULTURAIS	Música e sociedade	(EF06A18) Investigar diferentes elementos rítmicos, como a síncopa, o contratempo e a organização em compasso simples e composto.	 
		(EF06A19) Pesquisar como os elementos rítmicos se apresentam em diferentes contextos socioculturais e em manifestações artísticas musicais de outros povos.	

TEATRO

Campos Conceituais	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
LINGUAGENS ARTÍSTICAS	Teatro em relação: arte híbrida	(EF06A20) Conhecer a relação entre a linguagem teatral e outras formas artísticas, como o cinema e o circo.	
EXPERIÊNCIA ARTÍSTICA E ESTÉTICA	Teatro em relação: arte híbrida	(EF06A21) Experimentar e utilizar os elementos da linguagem teatral articulados com outras linguagens cênicas e audiovisuais.	
PROCESSO DE CRIAÇÃO	Elementos da linguagem	(EF06A22) Reconhecer e utilizar o corpo e a voz como materialidade essencial no fazer teatral.	
		(EF06A23) Perceber o que o outro propõe na ação de criação compartilhada (planejamento e reflexão).	
SABERES E FAZERES CULTURAIS	Produções artísticas locais, regionais e nacionais	(EF06A24) Conhecer sua constituição identitária, suas influências culturais e a cultura na qual está inserido.	   

CICLO AUTORAL

Campos Conceituais no Ciclo Autoral

Após a iniciação realizada no Ciclo de Alfabetização e as vivências artísticas relacionadas a outras áreas do conhecimento e com o meio no Ciclo Interdisciplinar, o Ciclo Autoral possibilita ao estudante a experiência de apropriar, pertencer, estar e ser não somente no contexto escolar, mas na sua relação com a sociedade a que pertence.

QUADRO DE OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO COMUNS AO CICLO AUTORAL ⁷		
Campos Conceituais	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento
LINGUAGENS ARTÍSTICAS	Artes Visuais Dança Música Teatro	(EFCAUTA01) Investigar a arte enfatizando seus aspectos poéticos, críticos e conceituais.
		(EFCAUTA02) Vivenciar linguagens a partir da compreensão e criação artística para o desenvolvimento de poéticas pessoais.
		(EFCAUTA03) Conhecer diferentes ocupações profissionais e outras formas de atuação no mundo da arte.
		(EFCAUTA04) Conhecer formas coletivas do fazer artístico e suas características: trabalho colaborativo, coletivos, grupos, companhias, clubes de arte, pontos de cultura e outros.
EXPERIÊNCIAS ARTÍSTICA E ESTÉSICA		(EFCAUTA05) Vivenciar, experienciar, pesquisar e fruir experiências artísticas e estéticas individuais e em grupo.
PROCESSO DE CRIAÇÃO		(EFCAUTA06) Criar individual e coletivamente percebendo as formas de participação e de processos colaborativos.
		(EFCAUTA07) Criar a partir de conceitos percebendo a relação forma-conteúdo no fazer artístico, com suas poéticas e materialidades.
SABERES E FAZERES CULTURAIS		(EFCAUTA08) Investigar as relações entre arte e sociedade, a atuação dos artistas na sociedade e no mercado de trabalho.
		(EFCAUTA09) Conhecer a arte engajada, expressão de grupos e minorias.
		(EFCAUTA10) Investigar o papel da arte enquanto expressão, discurso e meio de transformação social.

7. A sigla EFCAUTA refere-se a: EF - Ensino Fundamental; C - Objetivos Comuns; AUT - Ciclo Autoral; A - Arte

**QUADRO DE OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO
POR ANO DE ESCOLARIDADE NO CICLO AUTORAL**

7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

ARTES VISUAIS

Campos Conceituais	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
LINGUAGENS ARTÍSTICAS	Artes visuais e sociedade	(EF07A01) Utilizar os saberes sobre os elementos das artes visuais na própria produção e dialogar sobre o tema.	
		(EF07A02) Realizar produções, com intenção poética artística, escolhendo elementos da linguagem.	
EXPERIÊNCIA ARTÍSTICA E ESTÉTICA	Produções artísticas locais, regionais, nacionais e internacionais	(EF07A03) Participar de oficinas, experienciando processos e procedimentos técnicos de produções artísticas.	
PROCESSO DE CRIAÇÃO	Produções artísticas locais, regionais, nacionais e internacionais	(EF07A04) Conhecer e interagir com obras artísticas originais em instituições culturais.	
	Elementos da linguagem	(EF07A05) Utilizar o processo simbólico no processo criativo.	
		(EF07A06) Perceber relações entre arte, memória e identidade.	
SABERES E FAZERES CULTURAIS	Produções artísticas locais, regionais, nacionais e internacionais	(EF07A07) Participar de atividades/eventos artísticos para ampliação do repertório estético.	

DANÇA

Campos Conceituais	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
LINGUAGENS ARTÍSTICAS	Dança e sociedade	(EF07A08) Compreender o momento da aula de dança como possibilidade de encontro de muitas corporalidades existentes na sociedade.	   
		(EF07A09) Conhecer grupos, companhias e coletivos de dança (populares, tradicionais, religiosas, teatrais etc.).	
EXPERIÊNCIA ARTÍSTICA E ESTÉTICA	Elementos da linguagem	(EF07A10) Apreciar e diferenciar estéticas presentes na dança.	
		(EF07A11) Explorar o contato improvisação e outras propostas interativas de experimentar a dança.	
PROCESSO DE CRIAÇÃO	Dança em relação: arte híbrida	(EF07A12) Desenvolver processos de criação em dança, relacionando-os com outras linguagens artísticas.	
	Elementos da linguagem	(EF07A13) Explorar criações coletivas em dança.	
SABERES E FAZERES CULTURAIS	Dança e sociedade	(EF07A14) Discutir manifestações artísticas que envolvem o corpo e relacioná-las com valores e atitudes éticas.	   

MÚSICA

Campos Conceituais	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
LINGUAGENS ARTÍSTICAS	Elementos da linguagem	(EF07A15) Reconhecer a regência em diferentes contextos por meio da fruição de repertório variado.	
		(EF07A16) Conhecer a função do regente e seus gestuais básicos, articulando-os com figuras formais e não-formais de regência (orquestra, coro, banda, maracatu, bateria de escola de samba, banda de frevo, tambores taiko, entre outras).	

MÚSICA (continuação)

Campos Conceituais	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
EXPERIÊNCIA ARTÍSTICA E ESTÉTICA	Música em relação: arte híbrida	(EF07A17) Criar motivos musicais a partir de processos composicionais contemporâneos, demonstrando apropriação rítmica e melódica em suas relações com outras modalidades artísticas (<i>flash mob</i> , dança de rua, grafite, performance etc.).	 
PROCESSO DE CRIAÇÃO	Produções artísticas locais, regionais, nacionais e internacionais	(EF07A18) Compor, a partir de repertório rítmico, no estilo que melhor se adequar à proposta (repente, embolada, funk, rap, roda de percussão corporal, entre outros), realizando registros (em vídeo, imagem ou texto).	  
SABERES E FAZERES CULTURAIS	Música e sociedade	(EF07A19) Investigar a figura do regente nos coletivos do dia a dia (quem ocupa essa função na escola, na casa, no trabalho, na rua, na comunidade etc.), refletindo a respeito da função do regente na música e na sociedade.	 
	Música em relação: arte híbrida	(EF07A20) Investigar qual é o correspondente da figura do regente nas demais linguagens artísticas.	

TEATRO

Campos Conceituais	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
LINGUAGENS ARTÍSTICAS	Elementos da linguagem	(EF07A21) Utilizar a expressão corporal e vocal de forma consciente como instrumento de comunicação.	
EXPERIÊNCIA ARTÍSTICA E ESTÉTICA	Elementos da linguagem	(EF07A22) Reconhecer diferentes espaços e suas potencialidades cênicas.	
		(EF07A23) Experimentar diferentes formas de interação entre palco e plateia em diferentes espaços cênicos.	
PROCESSO DE CRIAÇÃO	Elementos da linguagem	(EF07A24) Explorar as possibilidades de criação dentro das relações palco/plateia em espaços cênicos convencionais e não convencionais.	
SABERES E FAZERES CULTURAIS	Produções artísticas locais, regionais e nacionais	(EF07A25) Reconhecer e refletir sobre as diferentes manifestações culturais e cênicas regionais, nacionais e mundiais.	

8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

ARTES VISUAIS

Campos Conceituais	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
LINGUAGENS ARTÍSTICAS	Artes visuais em relação: arte híbrida	(EF08A01) Conhecer linguagens convergentes: moda, design, publicidade (consumo), arquitetura (urbanismo), cinema, videoclipe etc.	
EXPERIÊNCIA ARTÍSTICA E ESTÉTICA	Artes visuais e sociedade	(EF08A02) Investigar as diferentes atribuições e contribuições dos profissionais das artes visuais.	
	Produções artísticas locais, regionais, nacionais e internacionais	(EF08A03) Conhecer e interagir com obras artísticas originais (meio físico e virtual) em instituições culturais.	
PROCESSO DE CRIAÇÃO	Elementos da linguagem	(EF08A04) Apreciar e problematizar os processos criativos e suas poéticas, fazendo escolhas de materialidades e linguagens artísticas no desenvolvimento de projetos de arte.	 
SABERES E FAZERES CULTURAIS	Artes visuais e sociedade	(EF08A05) Interagir com artistas convidados e comunidade escolar.	 
		(EF08A06) Reconhecer temáticas presentes nas artes visuais e suas relações com temas emergentes da sociedade contemporânea.	

DANÇA

Campos Conceituais	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
LINGUAGENS ARTÍSTICAS	Dança e sociedade/ Elementos da linguagem	(EF08A07) Reconhecer a dança como área de conhecimento e saberes específicos.	
	Dança em relação: arte híbrida/ Interdisciplinaridade na dança	(EF08A08) Conhecer a relação entre dança e tecnologia (videodança, dança telemática, dança-computador e outros híbridos).	 

DANÇA (continuação)

Campos Conceituais	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
EXPERIÊNCIA ARTÍSTICA E ESTÉTICA	Dança em relação: arte híbrida	(EF08A09) Usar os elementos da dança em conexão com as novas tecnologias para composição.	
	Elementos da linguagem	(EF08A10) Usar escolhas pessoais de movimentos que envolvam as ações corporais (pular, girar, esticar, rolar, entre outras), gestos expressivos e movimentos cotidianos para improvisar em dança dentro e fora do espaço escolar.	
PROCESSO DE CRIAÇÃO	Dança e sociedade/ Dança, cultura popular e patrimônio cultural	(EF08A11) Desenvolver processos de criação sobre danças populares de matrizes diversas (africanas, afro-brasileiras e dos povos indígenas, entre outras).	
SABERES E FAZERES CULTURAIS	Dança e sociedade/ Interdisciplinaridade na dança	(EF08A12) Pesquisar e refletir sobre a atuação dos artistas na sociedade contemporânea e no mercado de trabalho.	

MÚSICA

Campos Conceituais	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
LINGUAGENS ARTÍSTICAS	Música em relação: arte híbrida	(EF08A13) Conhecer relações de hibridismo da música com outras linguagens artísticas.	
EXPERIÊNCIA ARTÍSTICA E ESTÉTICA	Música em relação: arte híbrida	(EF08A14) Conhecer trabalhos e artistas que lidam com a música associada a outras linguagens artísticas.	
PROCESSO DE CRIAÇÃO	Música em relação: arte híbrida	(EF08A15) Relacionar processos criativos envolvendo música com outras linguagens artísticas.	
SABERES E FAZERES CULTURAIS	Música e sociedade	(EF08A16) Conhecer artistas e criações artísticas de diferentes linguagens que fruimos no dia a dia.	

TEATRO

Campos Conceituais	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
LINGUAGENS ARTÍSTICAS	Elementos da linguagem	(EF08A17) Experimentar ações diversas no processo teatral, conhecendo profissões relacionadas ao teatro (aderecista, maquiador, produtor, cenógrafo, diretor etc.).	 
EXPERIÊNCIA ARTÍSTICA E ESTÉTICA	Elementos da linguagem	(EF08A18) Experimentar funções da linguagem teatral para além da representação.	
PROCESSO DE CRIAÇÃO	Elementos da linguagem	(EF08A19) Criar improvisações utilizando diferentes funções teatrais.	
SABERES E FAZERES CULTURAIS	Teatro e sociedade	(EF08A20) Reconhecer o teatro sob diversos pontos de vista (estético, histórico, social e antropológico).	 

9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

ARTES VISUAIS

Campos Conceituais	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
LINGUAGENS ARTÍSTICAS	Elementos da linguagem	(EF09A01) Ampliar o conhecimento sobre diferentes linguagens das artes visuais.	
		(EF09A02) Reconhecer e construir argumentos sobre a articulação de elementos da linguagem e de temáticas na arte.	
EXPERIÊNCIA ARTÍSTICA E ESTÉTICA	Processo de curadoria	(EF09A03) Realizar exposições periódicas considerando o processo de curadoria, montagem, apreciação, desmontagem e avaliação.	
		(EF09A04) Desenvolver práticas e ações de dinamismo e mediação cultural.	
	Produções artísticas locais, regionais, nacionais e internacionais	(EF09A05) Conhecer e interagir com obras artísticas originais (meio físico e virtual) em instituições culturais.	

ARTES VISUAIS (continuação)

Campos Conceituais	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
PROCESSO DE CRIAÇÃO	Processo de curadoria	(EF09A06) Protagonizar a intervenção artística e estética na comunidade.	 
SABERES E FAZERES CULTURAIS	Artes visuais e sociedade	(EF09A07) Reconhecer e problematizar processos criativos e suas poéticas, desenvolvidos na escola e na comunidade.	  

DANÇA

Campos Conceituais	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
LINGUAGENS ARTÍSTICAS	Dança em relação: arte híbrida/ Interdisciplinaridade na dança	(EF09A08) Conhecer a relação entre dança / tecnologia e o uso da tecnologia como forma de registro.	 
	Dança e sociedade	(EF09A09) Conhecer a relação forma-conteúdo na dança, em seus aspectos críticos e conceituais.	
EXPERIÊNCIA ARTÍSTICA E ESTÉTICA	Registros formais e não- formais/Dança e sociedade/Dança, cultura popular e patrimônio cultural	(EF09A10) Escolher, fruir e registrar diversas danças (populares, urbanas, entre outras).	 
PROCESSO DE CRIAÇÃO	Processo criativo em dança	(EF09A11) Identificar e transformar o corpo como território de infinitas possibilidades de movimentos e percursos criativos.	
		(EF09A12) Compreender diferenças entre autoria e coautoria no processo de criação em dança.	

DANÇA (continuação)

Campos Conceituais	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
SABERES E FAZERES CULTURAIS	Dança e sociedade	(EF09A13) Pesquisar sobre a presença da dança nos meios de comunicação de massa e propor um olhar crítico acerca da pesquisa.	   
	Dança e sociedade / Processo criativo em dança	(EF09A14) Criar coletivamente em dança a partir do olhar crítico acerca de questões contemporâneas, conceitos e/ou temas diversos.	

MÚSICA

Campos Conceituais	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
LINGUAGENS ARTÍSTICAS	Música em relação: arte híbrida	(EF09A15) Entender como os avanços tecnológicos possibilitaram a evolução da música ao longo do tempo.	 
EXPERIÊNCIA ARTÍSTICA E ESTÉTICA	Produções artísticas	(EF09A16) Investigar obras musicais e compositores que lidam com instrumentos não convencionais e se valem da ciência e da tecnologia como base para o seu trabalho.	
PROCESSO DE CRIAÇÃO	Composição e registro formal e não formal	(EF09A17) Experimentar processos de criação musical por meio de percussão corporal, canto individual e coral, além de objetos diversos que possibilitem essa experiência.	 
	Registros formais e não-formais	(EF09A18) Estabelecer, a partir do referencial estudado, registro próprio do processo de criação, explorando os modos de sua realização e de avaliação.	
SABERES E FAZERES CULTURAIS	Música em relação: arte híbrida	(EF09A19) Identificar, entre as músicas ouvidas no cotidiano, aquelas derivadas da relação entre música e ciência/tecnologia.	 

TEATRO

Campos Conceituais	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
LINGUAGENS ARTÍSTICAS	Teatro e sociedade	(EF09A20) Conhecer a dimensão crítica e social do teatro.	     
		(EF09A21) Problematicar, criticamente e por meio do teatro, diferentes situações sociais e suas leituras de mundo.	
EXPERIÊNCIA ARTÍSTICA E ESTÉTICA	Teatro e sociedade	(EF09A22) Explorar fatos e notícias atuais como temática para improvisação teatral.	
PROCESSO DE CRIAÇÃO	Teatro e sociedade	(EF09A23) Criar e apresentar cenas, performances, esquetes e improvisações que problematizem situações vividas ou conhecidas.	
SABERES E FAZERES CULTURAIS	Produções artísticas locais, regionais, nacionais e internacionais	(EF09A24) Reconhecer a presença do teatro e das manifestações cênicas de diferentes povos e etnias, destacando as africanas, afro-brasileiras e dos povos indígenas.	 
		(EF09A25) Conhecer as diferentes ocupações profissionais de teatro.	

ORIENTAÇÕES PARA O TRABALHO DO PROFESSOR

O pensamento curricular territorial no ensino de Arte aponta caminhos, sendo o professor o autor do percurso. É ele quem traça os mapas, vislumbra as trajetórias e planeja a viagem que fará junto aos estudantes por entre os campos conceituais de processos de criação, linguagens artísticas, saberes e fazeres culturais e experiência artística e estética.

A orientação do trajeto se dá por meio de projetos, que indicam os caminhos e pontos de parada. Há um manancial de conceitos que envolvem o ensino de Arte como interculturalidade, cultura visual, transdisciplinaridade, acessibilidade, descolonização, diferenças, contemporaneidade, mediação cultural, interações significativas, pluralidade, entre outros. Antes de elaborar um projeto, é salutar conhecer quais as ideias que inspiram e buscam afirmar os direcionamentos para o ensino de Arte atual.

O diagnóstico também se apresenta como um importante aliado para indicar caminhos. Conhecer a realidade da escola, seus estudantes, seus desafios, recursos materiais disponíveis e espaços convencionais e alternativos colaborará para criação de projetos que dialoguem com as necessidades e desejos evidenciados.

A metodologia é construída por cada professor, articulando-a às propostas curriculares vigentes. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte (1997), ficam evidentes três aspectos que envolvem o ensino de Arte: a experiência do fazer, do fruir e do refletir sobre contextos e conhecimentos que envolvem o

objeto de estudo. A referência à abordagem triangular de Ana Mae Barbosa (2011) - proposta em contínuo processo de reelaboração, inclusive por parte da autora - é inegável e continua a ser um emblema do ensino de Arte no Brasil.

A abordagem triangular já foi equivocadamente desenvolvida como uma proposta sequencial de procedimentos: primeiro realiza-se a leitura/fruição, depois se contextualiza a obra ou o conjunto de obras e, então, caminha-se para o fazer artístico. É precisamente essa sequência o que a proposta não é. De um vértice de um triângulo pode-se ir a qualquer outro ou pode-se, ainda, permanecer onde está. Podemos ir da leitura para o fazer, retornar à leitura, contextualizar, ler e contextualizar novamente, propor um outro processo de criação e contextualizar durante o processo. São inúmeras as possibilidades.

Além dos documentos oficiais, deparamo-nos com uma série de propostas metodológicas que influenciam o modo de pensar o processo de ensino e de aprendizagem na escola. Agregando ao pensamento territorial elaborado por Mirian Celeste Martins e Gisa Picosque (2012) e à abordagem triangular de Ana Mae Barbosa (2011), podemos citar a proposta de projetos de trabalho, difundida em especial, por Fernando Hernández (2000). O educador espanhol aponta caminhos para a criação de projetos, tais como a realização de sondagens com os estudantes (para diagnosticar seus interesses e integrá-los ao projeto), o incentivo à autonomia deles e a criação de recursos para o registro do processo (portfólios e diários de bordo). Podemos encontrar

também a proposta de trabalhar a partir de projetos, alinhada ao pensamento curricular territorial, em Martins, Picosque e Guerra (2010).

Tal como propomos o foco no processo de criação, sem visar apenas produtos finais, consideramos a avaliação como processo. A avaliação processual ocorre ao longo de todo o percurso de ensino e aprendizagem. Nela os portfólios, diários de bordo, protocolos e outras formas de registro e acompanhamento do processo cumprem um papel central. São espaços de reflexão para seguir adiante e, por meio deles e outros indicadores, a avaliação processual passa a abranger a geração de outras ações e novos projetos.

Um ponto em comum das diversas propostas é o papel do diálogo no processo de ensino e de aprendizagem. Desde o planejamento até o desenvolvimento dos percursos educacionais, é importante estabelecer o diálogo com os estudantes, comunidade, colegas professores e demais parceiros da escola e da Rede Municipal de Ensino. O planejamento é outro aspecto fundamental. Por meio dele, vislumbramos, antecipadamente, quais recursos, parcerias, contatos e estratégias precisarão ser buscadas ou acionadas durante o percurso (ainda que rotas possam ser replanejadas durante o processo).

Há, ainda, outros autores, propostas metodológicas e questões que nos ajudam a pensar o processo de ensino e de aprendizagem. Cada professor traz consigo todos os diálogos que estabeleceu com pensadores e saberes ao longo de seu ininterrupto processo formativo – saberes que vão desde concepções gerais sobre o ensino de Arte a propostas específicas de uma linguagem artística. Assim, nutrido de experiência e saberes sempre em movimento, em diálogo com seu contexto e com os documentos oficiais que regem o ensino de Arte, o professor cria, propõe e aciona a Arte no universo escolar.

REFERÊNCIAS DA PARTE 1 - INTRODUÇÃO

- ARROYO, Miguel Gonzáles. **Indagações sobre currículo: educandos e educadores: seus direitos e o Currículo**; organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.
- BORBA, Francisco S. (Org.). **Dicionário UNESP do Português Contemporâneo**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Indagações sobre currículo: estudantes e educadores: seus direitos e o currículo**. Brasília: MEC/SEB, 2007.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental**. Brasília: MEC, 2012.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: a criança no Ciclo de Alfabetização: caderno 2**. Brasília: MEC, 2015. Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Cadernos_2015/cadernos_novembro/pnaic_cad_2_19112015.pdf. Acesso em: 5 julho 2017.
- _____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Proposta preliminar. Terceira versão. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 23 junho 2017.
- CARVALHO, José Sérgio de. **Podem a ética e a cidadania ser ensinadas?** In: Pro-Posições, vol. 13, n. 3 (39), set-dez. 2002. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/39-artigos-carvalhojs.pdf>. Acesso em: 31 julho 2017.
- CAVALIERE, Ana Maria. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira?. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n.81, p. 247-270, dez. 2002.
- _____. Em busca do tempo de aprender. **Cadernos CENPEC**, São Paulo, n.2, p. 91-101, 2006.
- _____. Anísio Teixeira e a educação integral. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 20, n. 46, p.249-259, maio-ago. 2010.
- CONNELL, Robert William. Pobreza e educação. In: GENTILI, P. (Org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. 11. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.
- CURY, Carlos Roberto Jamil . **Os fora de série na escola**. Campinas: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2005.
- DOLL JR., William E. **Curriculo: uma perspectiva pós-moderna**. Tradução de Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- FELÍCIO, Helena Maria dos Santos. Análise curricular da escola de tempo integral na perspectiva da educação integral. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v. 8, n.1, abr. 2012.
- FERNANDES, Domingos. Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v.19, n.41, set./dez. 2008.
- GATTI, Bernardete A. O professor e a avaliação em sala de aula. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 27, jan.-jun. 2003.
- GONÇALVES, Antonio Sérgio. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. 2006. IN: Cadernos CENPEC / Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária. **Educação Integral**. nº 2 (2006). São Paulo: CENPEC, 2006.
- GUARÁ, Isa Maria F. R. É imprescindível educar integralmente. IN: Cadernos CENPEC / Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária. **Educação Integral**. nº 2 (2006). São Paulo: CENPEC, 2006.
- _____. Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola. **Em aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 65-81, abr. 2009.
- OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de. Deficiência intelectual e saber escolar: a questão da avaliação da aprendizagem. In: MANZINI, J.E. (Org.). **Educação Especial e Inclusão: temas atuais**. São Carlos: ABPEE, 2013.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS NO BRASIL. ONU BR. **Transformando Nosso Mundo: a agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável**: Disponível em: <https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/>. Acesso em: 14 agosto 2017.
- PACHECO, José Augusto. **Curriculo: teoria e práxis**. Porto: Porto Editora, 2001.
- _____. **Escritos curriculares**. São Paulo: Cortez, 2005.
- PARO, Vitor Henrique et al. **Escola de tempo integral: desafios para o ensino público**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1988.

- PIAGET, Jean; INHELDER, Barbel. **Da lógica da criança à lógica do adolescente**. São Paulo: Pioneira, 1976.
- PIRES, Célia Maria Carolino. **Currículos de matemática**: da organização linear à ideia de rede. São Paulo: FTD, 2000.
- RIBETTO, Anelice; MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Duas décadas de educação em tempo integral: dissertações, teses, artigos e capítulos de livros. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 137-160, abr. 2009.
- RODRIGUES, Lúcia da Silva. **Jogos e brincadeiras como ferramentas no processo de aprendizagem lúdica na alfabetização**. 2013. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.
- ROLDÃO, Maria do C.; FERRO, Nuno. O que é avaliar? Reconstrução de práticas e concepções de avaliação. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v.26, n.63, set./dez. 2015.
- SACRISTÁN, Jose. Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Tradução: Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SANTOS, Boaventura de Souza. **Reconhecer para libertar**: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. **Programa Mais Educação**. São Paulo: SME, 2014.
- _____. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Currículo integrador da infância paulistana**. São Paulo: SME/DOT, 2015.
- _____. Secretaria Municipal de Educação. **Direitos de Aprendizagem dos Ciclos Interdisciplinar e Autoral**. São Paulo: SME: COPED, 2016a. (Coleção Componentes Curriculares em Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria).
- _____. Secretaria Municipal de Educação. **São Paulo Integral**: construir novos caminhos pedagógicos. São Paulo: SME, 2016b.
- _____. Secretaria Municipal de Educação. **Diálogos interdisciplinares a caminho da autoria**: elementos conceituais e metodológicos para a construção dos direitos de aprendizagem do Ciclo Interdisciplinar. São Paulo: SME, 2016c.
- SILVA, Fabiany de Cássia Tavares; MENEGAZZO, Maria Adélia. **Escola e Cultura Escolar**: gestão controlada das diferenças no/pelo currículo. In: 28ª Reunião Anual da ANPED, 2005, Caxambu - MG. 2005.
- VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- _____; LURIA, A R. **Estudos sobre a história do comportamento**: o macaco, o primitivo e a criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- _____. **Obras completas**. Tomo V. Fundamentos de defectologia. Tradução de Maria del Carmen Ponce Fernandez. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1997.
- _____. **Problemas del desarrollo de la psique**. Cuba: Editorial Pueblo y Educación, 2000.
- WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1968.

REFERÊNCIAS DA PARTE 2 - ARTE

- BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. **Ensino e arte no Brasil:** aspectos históricos e metodológicos. São Paulo: Unesp, 2011.
- _____. **John Dewey e o ensino da arte no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2015.
- Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 130 p.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental.** Brasília: MEC, 2012.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013.
- _____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Proposta preliminar. Terceira versão. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 23 Junho. 2017.
- DEWEY, John. **Arte como experiência.** São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- KATZ, Helena Tânia. **Um, dois, três:** a dança é o pensamento do corpo. Belo Horizonte: FID, 2005.
- MARTINS, Mirian Celeste. **O sensível olhar-pensante:** premissas para a construção de uma pedagogia do olhar. São Paulo: UNESP, 1993.
- _____; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, Maria Terezinha Telles. **Teoria e prática do ensino de Arte:** a língua do mundo. São Paulo: FTD, 2010.
- _____; PICOSQUE, Gisa; **Mediação cultural para professores andarilhos na cultura.** São Paulo: Intermeios, 2012.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA - UNESCO. **Educação para os objetivos de desenvolvimento sustentável:** objetivos de aprendizagem. Brasília: UNESCO, 2017.
- SANTAELLA, Lucia. **Estética:** de Platão a Peirce. São Paulo: Experimento, 1994.
- SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental:** ciclo I. São Paulo: SME / DOT, 2007.
- _____. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental:** ciclo II. São Paulo: SME / DOT, 2007.
- _____. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Divisão de Ensino Fundamental e Médio. **Direitos de aprendizagem dos ciclos interdisciplinar e autorai:** Arte. São Paulo: SME/COPED, 2016. – (Coleção Componentes Curriculares em Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria).

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR – ARTE

- ALFAYA, Mônica; PAREJO, Enny. **Musicalizar**: uma proposta para vivência dos elementos musicais. São Paulo: Musimed, 1987.
- ANDRADE, Mário de. **Pequena história da música**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.
- ANDRÉ, Carminda Mendes; GODOY, Kathya Maria Ayres de. Uma experiência em processo: alfabetização e artes. **Revista do Programa Alfabetização Solidária**. São Paulo, v. 1, n. 1, p. 9-18, 2001.
- _____. **Teatro pós-dramático na escola**: inventando espaços do ensino do teatro em sala de aula. São Paulo: UNESP, 2011.
- ARNHEIM, Rudolf. **Arte e percepção visual**: uma psicologia de visão criadora. São Paulo: Cengage Learning, 2016.
- BARBATUQUES. **Corpo do Som ao vivo**. São Paulo: MCD, 2008. DVD.
- _____. **Tum Pá**. São Paulo: MCD, 2012. CD.
- BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. **Arte-educação**: conflitos/acertos. São Paulo: Max Limonad, 1984.
- _____. **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002.
- _____. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- _____. **Arte/educação contemporânea**: con-sonâncias internacionais. São Paulo: Cortez, 2005.
- _____; COUTINHO, Rejane Galvão; SALES, Heloisa M. **Artes Visuais da exposição à sala de aula**. São Paulo: EDUSP, 2005.
- _____; COUTINHO, Rejane Galvão (Org.). **Arte/educação como mediação cultural e social**. São Paulo: Unesp, 2009.
- _____; CUNHA, Fernanda Pereira da. **A abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.
- _____; COUTINHO, Rejane Galvão. **Ensino da arte no Brasil**: aspectos históricos e metodológicos. São Paulo: Unesp, 2011.
- BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não-atores**. Rio de Janeiro: Record, 1998.
- _____. **Teatro do oprimido e outras poéticas políticas**. São Paulo: Cosac Naify, 2014.
- BRITO, Teca Alencar de. **Koellreutter educador**: o humano como objetivo da educação musical. São Paulo: Peirópolis, 2001.
- _____. **Música na educação infantil**: propostas para a formação integral da criança. São Paulo: Peirópolis, 2003.
- COPLAND, Aaron. **Como ouvir e entender música**. São Paulo: Artenova, 1974.
- CÔRTEZ, Gustavo; SANTOS, Inaicyra Falcão; ANDRAUS, Mariana Baruco. **Rituais e linguagens da cena**: trajetórias e pesquisas sobre corpo e ancestralidade. Curitiba: CRV, 2012.
- COUTINHO, Rejane Galvão. **A formação de professores de arte**: inquietações e mudanças no ensino da arte. São Paulo: Cortez, 2002.
- CRISTOF, Luiza Helena da Silva. **Arte-educação**: experiências, questões e possibilidades. São Paulo: Expressão e Arte, 2006.
- DERDYK, Edith. **Linha de horizonte**: por uma poética do ator criador. São Paulo: Escuta, 2001.
- _____. Ponto de chegada, ponto de partida. In: SOUSA, Edson Luiz; TESSLER, Elida; SLAVUTZKY, Abrão. **A invenção da vida: arte e psicanálise**. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2001.
- _____. **Formas de pensar o desenho**: desenvolvimento do grafismo infantil. Porto Alegre: Zouk, 2010.
- DESGRANGES, Flávio. **A pedagogia do espectador**. São Paulo: Huítec, 2003.
- FARIAS, Agnaldo. **Arte Brasileira Hoje**. São Paulo: Publifolha, 2009.
- FERREIRA, Taís; FALKEMBACH, Maria Fonseca. **Teatro e dança nos anos iniciais**. Porto Alegre: Mediação, 2012.
- FONTEERRADA, Marisa. **De tramas e fios**: um ensaio sobre música e educação. São Paulo: Unesp, 2005.
- _____. **Música e meio ambiente**: a ecologia sonora. São Paulo: Vitale, 2005.
- HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

- JAQUES-DALCROZE, Emile. **The eurhythmics of Jaques-Dalcroze**. Michigan: Small, Maynard, 1918.
- _____. **Rhythm, music and education**. Nova York: GP Putnam's Sons, 1921.
- KATER, Carlos. **Música viva e HJ Koellreutter**: movimentos em direção à modernidade. São Paulo: Musa, 2000.
- _____. **Erumavez... Uma Pessoaqueouviamui-tobem**. São Paulo: Musa, 2011.
- KIEFER, Bruno. **História e significado das formas musicais**. Porto Alegre: Movimento, 1970.
- _____. **História da música brasileira dos pri-mórdios ao início do século XX**. Porto Alegre: Movimento, 1976.
- KOUDELA, Ingrid Dormien. **Brecht**: um jogo de aprendizagem. São Paulo: Perspectiva, 1991.
- _____. **Texto e jogo**. São Paulo: Perspectiva, 1999.
- _____. **Jogos teatrais**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.
- LABAN, Rudolf. **Domínio do movimento**. São Paulo: Summus, 1978.
- _____. **Dança educativa moderna**. Tradução: Maria da Conceição Parayba Campos. São Paulo: Ícone, 1990.
- LARROSA, Jorge. **Linguagem e educação depois de Babel**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2004.
- _____. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.
- MACHADO, Regina Stella Barcellos. **Acordais**: fundamentos teórico-poéticos da arte de contar histórias. São Paulo: Difusão Cultural do Livro, 2004.
- MARQUES, Isabel A. **Ensino de dança hoje**: textos e contextos. São Paulo: Cortez, 1999.
- _____. **Dançando na escola**. São Paulo: Cortez, 2003.
- _____. **Linguagem da dança**: arte e ensino. São Paulo: Digitexto, 2010.
- _____; BRAZIL, Fábio. **Arte em questões**. São Paulo: Cortez, 2013.
- _____. (Org.). **Pensar juntos mediação cultural**: [entre]laçando experiências e conceitos. São Paulo: Terracota, 2014.
- _____; SCHULTZE, Ana Maria; EGAS, Olga. **Mediando [contatos com arte e cultura]**. São Paulo: UNESP, 2007.
- MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz. **Pedagogias em educação musical**. Curitiba: Ibpx, 2011.
- MOMMENSOHN, Maria; PETRELLA, Paulo (Org.). **Reflexões sobre Laban, o mestre do movimento**. São Paulo: Summus, 2006.
- NASCIMENTO, Abdias. Teatro negro no Brasil, uma experiência sócio-racial. **Revista Civilização Brasileira**, v. 2, p. 193-211, 1968.
- _____. Teatro experimental do negro: trajetória e reflexões. São Paulo: **Revista Estudos avançados**, v. 18, n. 50, 2004.
- _____; SEMOG, Éle. **Abdias Nascimento**: o griot e as muralhas. Rio de Janeiro: Pallas, 2006.
- PAREJO, Enny. **Estorinhas para ouvir**: aprendendo a escutar música. São Paulo: Irmãos Vitale, 2007.
- PENNA, Maura. **Reavaliações e buscas em musicalização**. São Paulo: Loyola, 1990.
- _____. **Música(s) e seu ensino**. Porto Alegre: Sulina, 2015.
- PILLAR, Analice Dutra; VIEIRA, Denyse. **O vídeo e a metodologia triangular no ensino da arte**. Porto Alegre: Fundação Iochpe, 1992.
- _____. **Desenho e construção de conhecimento na criança**. Tese (Doutorado) - Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.
- _____. **A educação do olhar no ensino das artes**. Porto Alegre: Mediação, 2001.
- RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- _____. **O Espectador Emancipado**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.
- RENGEL, Lenira. **Dicionário Laban**. São Paulo: Annablume, 2003.

_____. **Peque-na viagem pelo mundo da dança.** São Paulo: Moderna, 2006.

_____. **Os temas de movimento de Rudolf Laban:** (I, II, III, IV, V, VI, VII e VIII): modos de aplicação e referências. São Paulo: Annablume, 2008.

SALLES, Cecília Almeida. **Gesto Inacabado:** processo de criação artística. São Paulo: FAPESP, Annablume, 2004.

_____. **Por que as artes e a comunicação estão convergindo?.** São Paulo: Paulus, 2005.

_____. **Linguagens líquidas na era da mobilidade.** São Paulo: Paulus, 2007.

_____. **A teoria geral dos signos:** como as linguagens significam as coisas. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

SANTOS, Fátima Carneiro dos. **Por uma escuta nômade:** a música dos sons da rua. São Paulo: EDUC, 2002.

SANTOS, Inaicyra Falcão dos. **Da tradição africana brasileira a uma proposta pluricultural de dança-arte-educação.** 1996. 220 f. Tese (Doutorado)- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

_____. **Corpo e ancestralidade:** uma proposta pluricultural de dança-arte-educação. Salvador: Edufba, 2002.

SCARASSATTI, Marco. **Walter Smetak:** o alquimista dos sons. São Paulo: SESC, 2008.

SCHAFER, R. Murray. **O ouvido pensante.** São Paulo: UNESP, 2008.

_____. **Educação sonora,** 100 exercícios de escuta e criação de sons. São Paulo: Melhoramentos, 2011.

_____. **A Afinação do mundo.** São Paulo: UNESP, 2012.

SLADE, Peter. **O jogo dramático infantil.** São Paulo: Summus, 1978.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro.** Tradução de Ingrid Dormien Koudela e Eduardo José de Almeida Amos. São Paulo: Perspectiva, 1992.

_____. **O jogo teatral no livro do diretor.** São Paulo: Perspectiva, 2004.

_____. **Jogos teatrais:** o fichário de Viola Spolin. São Paulo: Perspectiva, 2006.

_____. **Jogos teatrais na sala de aula:** Um manual para o professor. São Paulo: Perspectiva, 2008.

_____. **Música, mente e educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

TINHORÃO, José Ramos. **Pequena história da música popular:** da modinha à canção de protesto. São Paulo: Vozes, 1974.

TRAGTENBERG, Livio. **Música de cena.** São Paulo: Perspectiva, 1999.

TOZZI, Devanil; COSTA Marta Marques; HONÓRIO, Thiago (Org.). **Educação com Arte.** São Paulo: FDE, 2004.

[illegible]



Organização
das Nações Unidas
para a Educação,
a Ciência e a Cultura

Cooperação
**Representação
no Brasil**



**CURRÍCULO
da CIDADE**



**PREFEITURA DE
SÃO PAULO
EDUCAÇÃO**