

ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA 2026



PREFEITURA DE
SÃO PAULO
SECRETARIA
DE EDUCAÇÃO



Prefeitura da Cidade de São Paulo

Ricardo Nunes

Prefeito

Secretaria Municipal de Educação

Fernando Padula

Secretário Municipal de Educação

Maria Sílvia Bacila

Secretária Executiva Pedagógica

Samuel Ralize de Godoy

Secretário Adjunto de Educação

Ronaldo Tenório

Chefe de Gabinete

Sueli Mondini

Chefe da Assessoria de Articulação
das Diretorias Regionais de Educação - DREs



ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA

2026

COORDENADORIA PEDAGÓGICA - COPED

Lucimeire Cabral de Santana - Coordenadora

Assessoria Gabinete

Daniela Gavião

Karina Rodrigues de Mattos

Silvia Cristina Herculano de Almeida

Divisão de Educação Infantil - DIEI

Mariana Silva Lima - Diretora

Divisão de Ensino Fundamental e Médio - DIFEM

Raphael Johnny dos Santos - Diretor

Divisão de Educação de Jovens e Adultos - DIEJA

Marcelo Alexandre Merce - Diretor

Divisão de Educação Especial - DIEE

Camila Ramos Franco de Souza - Diretora

Divisão de Avaliação - DA

Michely Francini Brassaroto do Amaral - Diretora

Divisão de Currículo - DC

Elisângela Nogueira - Diretora

Núcleo de Acompanhamento - NAC

Karen Martins de Andrade - Diretora

Núcleo de Apoio e Acompanhamento para a Aprendizagem - NAAPA

Márcia Andréa Bonifácio da Costa Oliveira - Diretora

Leitura Crítica

César Augusto Amaral Nunes

Elisa Cavalcanti

Karina Rodrigues de Mattos

Lucimeire Cabral de Santana

Telma Pileggi Vinha

Valdilene Aline Nogueira Vilas Boas

COORDENADORIA DOS CENTROS EDUCACIONAIS UNIFICADOS - COCEU

Aparecido Suter da Silva Júnior - Coordenador

Assessoria Gabinete

Amanda Ferreira Rodrigues

Renata de Lara Pereira Tamasi

Wagner Felix de Oliveira

Divisão de Cultura - DIAC

José Carlos Suci Júnior - Diretor

Divisão de Esporte, Corpo e Movimento - DIESP

Uelinton de Seixas - Diretor

Divisão de Gestão Democrática e Programas Intersecretariais - DIGP

Rogério Gonçalves da Silva - Diretor

Núcleo Técnico de Formação nos CEUs - NTFC

Lilian Tavares Dias - Diretora

Núcleo Técnico de Articulação de Ações - NTAA

Jussara Brito de Souza - Diretora

Núcleo Intersecretarial de Saúde na Escola - NISE

Marcia Matsushita - Diretora

ESCOLA MUNICIPAL DE FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO DO FUTURO - EMFORPEF

Graciela Marra - Coordenadora

Centro de Multimeios - CM

Ana Rita da Costa - Diretora

Divisão de Formação - DF

Kaligiane Dorgelma Felix da Silva Lima - Diretora

Divisão de Pesquisa e Inovação - DPI

Felipe Zuculin da Fonseca - Diretor

COORDENADORIA DE ALIMENTAÇÃO ESCOLAR - CODAE

Carolina Bastos Mendonça - Coordenadora

Divisão de Nutrição do Escolar - DINUTRE

Fernanda Lourenço de Menezes - Diretora

Divisão de Gestão e Contratos da Alimentação Escolar - DICAÉ

Karina Rodrigues Costacurta - Diretora

Divisão de Qualidade e Logística dos Alimentos - DILOG

Joseiane Alvarez dos Santos Gotardi - Diretora

Divisão de Educação Alimentar e Nutricional - DIEDAN

Renato Gil Carneiro dos Santos - Diretor

Divisão de Finanças e Repasses da Alimentação Escolar - DIFIR

Márcia Batista Nogueira Shimoda - Diretora

PROJETO GRÁFICO

Centro de Multimeios - CM

Ana Rita da Costa - *coordenação*

Núcleo de Criação e Arte - NUCA

Açuciara Aizawa Silva

Aline Frederick Santos

Angélica Dadario - *projeto e diagramação*

Cassiana Paula Cominato

Fernanda Gomes Pacelli - *ilustrações*

Julia Gonçalves Rizzo - *estagiária*

Marcos Roberto da Silva Moreira - *infográficos*

Raquel Nogueira Janoni - *estagiária*

Simone Porfírio Mascarenhas

Biblioteca Pedagógica

Roberta Cristina Torres da Silva - *Revisão textual*



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, em conformidade à Lei nº 9.610/1998, reconhece a especial proteção aos direitos autorais, mediante autorização prévia e expressa do detentor da obra. No caso de eventuais desconformidades, reitera o compromisso de diligentemente corrigir inadequações.

Consulte material disponibilizado em: educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br

Acesse também o Centro de Documentação da Educação Paulistana – CDEP – educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/cdep

Olá, Educadores e Educadoras!



Quero dar as boas-vindas a cada profissional da Rede Municipal de Ensino de São Paulo neste início de ano letivo de 2026.

Começamos mais um ano com o compromisso de garantir o direito à educação pública de qualidade para todos os bebês, crianças, adolescentes, jovens, adultos e pessoas idosas atendidas pela nossa Rede.

A educação que defendemos é construída diariamente nas escolas, a partir do trabalho coletivo de professoras, professores, equipes gestoras, equipes técnicas e de apoio, em diálogo permanente com os territórios e com as comunidades educativas.

Em 2026, reafirmamos os compromissos centrais da Rede Municipal de Ensino de São Paulo: **a aprendizagem** de todos os estudantes, **o fortalecimento** da alfabetização, **o acompanhamento** das aprendizagens e da proficiência, e a redução da evasão escolar.

Aprender é um direito e, para garantir esse direito, é necessário planejamento, acompanhamento pedagógico, formação continuada e organização cuidadosa dos tempos e espaços escolares.

A alfabetização também segue como prioridade e precisa ser assegurada com intencionalidade, qualidade e equidade, desde os primeiros anos até a Educação de Jovens e Adultos, respeitando as diferentes trajetórias e realidades dos estudantes.

O acompanhamento das aprendizagens deve orientar o trabalho pedagógico, permitindo compreender percursos, identificar desafios e apoiar decisões que fortaleçam o ensino e a aprendizagem.

Reduzir a evasão escolar é uma responsabilidade coletiva. Isso implica fortalecer o acolhimento, cuidar das transições, construir vínculos e garantir ambientes escolares seguros, democráticos e acolhedores.

Seguimos firmes no compromisso com uma educação integral, inclusiva e equitativa, que reconhece as pessoas, valoriza os territórios e fortalece a escola pública como espaço de desenvolvimento humano.

Desejo a todas e todos um excelente ano letivo, com trabalho coletivo, responsabilidade e foco na aprendizagem.

Muito obrigado e um ótimo ano.

Fernando Padula
Secretário Municipal de Educação



APRESENTAÇÃO



MENSAGEM DE ABERTURA DO ANO LETIVO

O documento de **Organização Pedagógica 2026** tem como objetivo orientar as Unidades Educacionais - UEs na elaboração de seus planejamentos anuais, contribuindo para a integração entre as ações de toda a Rede Municipal de Ensino - RME de São Paulo. Ele busca articular as orientações institucionais, os processos formativos e as rotinas pedagógicas.

Apresentamos uma proposta estruturada a partir de uma lógica pedagógica integrada, do reconhecimento dos bebês, crianças e estudantes da Educação Pública e do compromisso com a Educação Integral, com a Educação Inclusiva e com a Equidade. A proposta é organizada em três grandes temas geradores:

- **Educação como Direito:**
pessoas, equidade, cuidado e pertencimento;
- **Currículo da Cidade:**
tempos, espaços e organização pedagógica; e
- **Formação, Gestão e Acompanhamento:**
a Rede como espaço formativo.

Esses temas geradores desdobram-se em capítulos, com intencionalidades centrais que apoiam a interpretação do documento, a leitura pelas UEs e os processos formativos em Rede.

PRELÚDIO

*"Nenhum viajante é solitário.
Os caminhos são feitos de gente"*

Provérbio de Milepa

Os inícios carregam o desejo pelo diferente e se constituem como tempo comumente marcado por um ânimo renovado. O tempo, tal como os ponteiros do relógio, é um marcador que nos orienta a seguir sempre adiante, permitindo que o passado se torne história e memória.

Ao iniciarmos este novo ciclo, depositamos nele nossa esperança e conhecimento, conscientes de que é hora de planejar, o que demanda de cada um de nós não só a bagagem da experiência, mas também a disponibilidade e a curiosidade para cartografar o caminho a ser percorrido.

Por isso, se considerarmos no planejamento os afetos, as necessidades, histórias e memórias de cada bebê, criança e estudante das Unidades Educacionais da RME, teremos de compreender que o tempo é um tecido vivo, precioso, delicado e que, portanto, precisa ser vivido e desvencilhado da lógica da produção.

Nessa perspectiva em que o planejamento ganha contornos relevantes, o tempo da tessitura é o da ação que acolhe e, por muitas vezes, sustenta contextos marcados por diversas vulnerabilidades. Planejar, nessa perspectiva ética, política e social, é traçar a rota que visa alcançar conexões entre o ser político e a política pública, esquadrinhando o espaço-tempo das relações humanas que se manifestam na escola, na comunidade e na singularidade de cada sujeito que a constitui, na busca por espaços potentes de diálogo e escuta.

PRELÚDIO

Planejar, então, transcende o previsível, o visível e o pragmático; é parte do desejo, do sonho e do encantamento. É um ato político, humano, ético e estético, capaz de tecer encontros, caminhos, olhares, acolhimentos, escutas, descobertas, pactos, conhecimentos, intervenções e ideias.

Este momento convoca todas as pessoas a imprimir o ânimo do recomeço, sem apagar o passado — uma temporalidade marcada por tantas narrativas que nos constituem. É a partir do passado que compreendemos melhor o presente e continuamos a sonhar, agir, resistir e transformar.

Isto posto, iniciamos o nosso planejamento buscando formas de elucidar, a você que nos lê, o caminho que desejamos trilhar ao longo de 2026. E embora as nossas ações tragam em si as marcas do tempo do relógio a anunciar um planejamento que se revela em ano, meses, semanas, dias e horas, desejamos que cada momento seja costurado pelos fios de um tempo que mergulha na experiência, vivido em cada corpo, memória, história e nas formas singulares de ser e existir de bebês, crianças e estudantes.

Para tanto, pensamos no planejamento como um fio que se entrelaça com memórias, desejos, necessidades, afetos e, claro, com a vida que pulsa complexa e dinâmica na existência de cada sujeito, cujas marcas de humanidade podem ser vistas no cotidiano das UEs da Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

Não se pretende, pois, com o planejamento, amarrar o tempo da vida nem o resgatar, mas tecer caminhos possíveis na direção de seu fluxo contínuo, dinâmico (e, por vezes, embaraçado), entrelaçando sonhos, desejos e pulsões de existir.

Ao planejar, busca-se esmiuçar o espaço-tempo das relações humanas que se erguem no tempo da escola, da comunidade e da singularidade de cada sujeito que a constitui e, quem sabe, alcançar espaços deixados pelo vazio das relações apressadas, dos silenciamentos, das dores ocultadas pelas rotinas que, por vezes, embriagam o olhar.

Sendo assim, o planejamento convida, convoca, evoca e promove, em todas e todos nós, o encontro entre o sonhado e o vivido. Ele entrança e cria no laço do tempo o encontro das mãos que, juntas, seguram firmemente o mesmo fio que faz nascer o caminho; e que bordam, no tecido da vida, o direito de ser, estar e aprender de cada bebê, criança e estudante, conscientes de que construímos essa estrada e nela seguimos juntos.



Missão

Transformar, positivamente, o destino das gerações que estão ou vão passar pelas Unidades da RME, por meio de uma educação pública inclusiva, equitativa e de qualidade, que promova aprendizagens significativas e o desenvolvimento integral de todos os bebês, crianças e estudantes.

Visão

Ser uma Rede reconhecida pela redução das desigualdades educacionais, por meio de experiências significativas; alfabetização até o 2º ano, garantia do direito às aprendizagens e ao desenvolvimento integral de bebês, crianças e estudantes, e formação continuada dos profissionais da educação.



Valores

1. Aprendizagem com equidade e justiça social;
2. Valorização da diversidade e inclusão;
3. Centralidade no desenvolvimento integral dos bebês, crianças e estudantes;
4. Relações éticas e sustentabilidade;
5. Formação continuada dos profissionais de educação;
6. Garantia de acesso, permanência e respeito aos tempos, ritmos e trajetórias de aprendizagem;
7. Gestão pública eficiente e transparente pautada na colaboração e corresponsabilidade;
8. Diálogo e participação da comunidade;
9. Inovação e compromisso com o futuro;
10. Cuidado, proteção e valorização das pessoas.

SUMÁRIO

TEMA GERADOR 1

EDUCAÇÃO COMO DIREITO: PESSOAS, EQUIDADE, CUIDADO E PERTENCIMENTO 9

1. Cuidar, Educar e Proteger 10
2. Acolhimento e Transições: Ações Planejadas 16
3. Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva 21
4. EJA Equidade: Uma Proposta com a EJA 26

TEMA GERADOR 2

EDUCAR COMO DIREITO: TEMPOS, ESPAÇOS E ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA 31

5. Processo de Atualização do Currículo da Cidade do Ensino Fundamental 32
6. Educação para as Relações Étnico-Raciais e de Gênero 36
7. Orientações Gerais para o Trabalho Pedagógico no Ensino Médio 41
8. Educação em Tempo Integral na Organização Pedagógica 46
9. Relação Espaço-Tempo nas Unidades Educacionais 52
10. Alimentação, Higiene e Repouso como Experiências Curriculares 59
11. Comemorações, Festividades e Eventos Culturais 66

TEMA GERADOR 3

FORMAÇÃO, GESTÃO E ACOMPANHAMENTO 69

12. Formação Continuada na Rede Municipal de Ensino: Ação-Reflexão-Ação 70
13. Documentação Pedagógica e Acompanhamento das Aprendizagens 85
14. A Avaliação como Garantia dos Direitos de Aprendizagem e o Uso dos Dados para Planejamento e Replanejamento de Ações Pedagógicas 92
15. Plano de Ação para Alcance das Metas de Aprendizagem: Orientações Gerais 103
16. Gestão Educacional: do PPP ao Acompanhamento das Aprendizagens 105

REFERÊNCIAS 115

ANEXOS 119

TEMA GERADOR

EDUCAÇÃO COMO DIREITO

PESSOAS, EQUIDADE, CUIDADO E PERTENCIMENTO

INTENCIONALIDADE

A educação pública municipal de São Paulo é um direito humano que reconhece identidades, trajetórias, singularidades e desigualdades. Em todas as Unidades Educacionais — UEs, deve haver acolhimento, cuidado, proteção, equidade e inclusão como fundamentos da ação pedagógica para a garantia das aprendizagens.

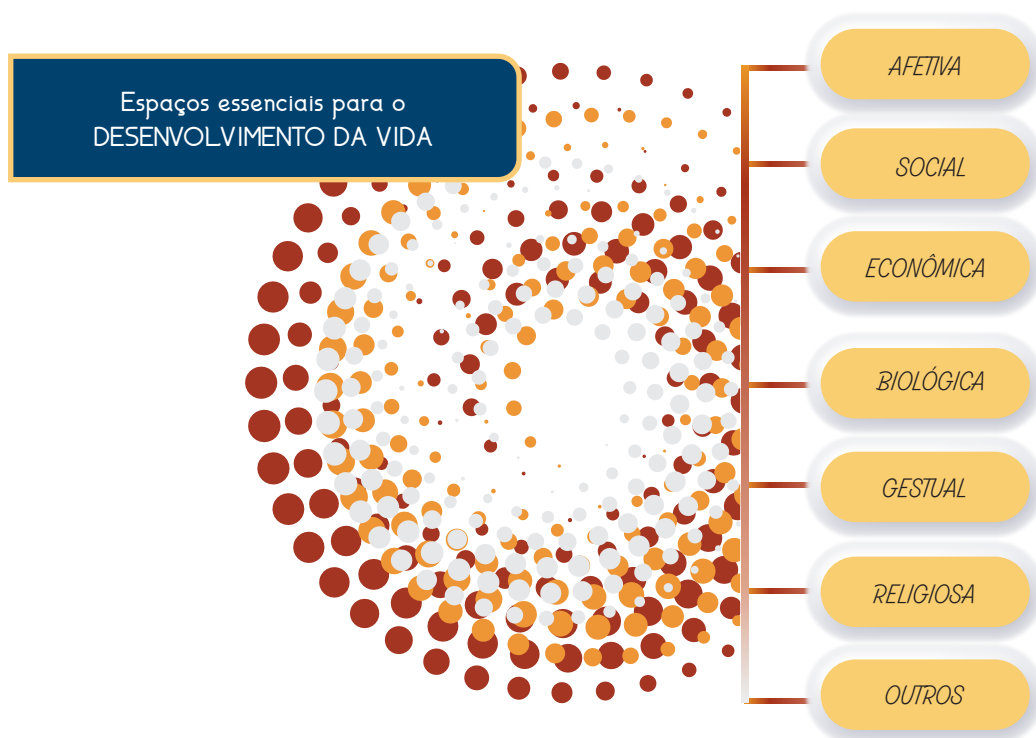
1. CUIDAR, EDUCAR E PROTEGER

*"Há um rio que atravessa a casa.
Esse rio, dizem, é o tempo."*

Mia Couto, 2009

O espaço educacional é um lugar que abriga a vida que cresce e se desenvolve, onde habitam brincadeiras, descobertas, aprendizagens e interações que permitem tecer sonhos e criar conexões com um mundo dinâmico e desafiador. Nesta casa viva, atravessada por muitos tempos e formas de viver, a ação pedagógica manifesta-se no olhar sensível e na escuta acolhedora. É um espaço essencial para que a vida se desenvolva sem que estudantes sejam destituídos de suas dimensões cultural, afetiva, social, biológica e tantas outras, garantindo as aprendizagens, a alimentação e a saúde como direitos fundamentais.

A educação se completa no olhar inclusivo em relação ao planejamento, que precisa se voltar às reais necessidades do público de cada UE. Isso perpassa a efetiva acessibilidade dos ambientes: da escolha adequada dos mobiliários e brinquedos à circulação da Libras e do braille em todos os espaços. O respeito à diversidade humana precisa estar materializado nas pautas das reuniões, na representatividade das pinturas e na organização dos eventos, fundamentado pelos conceitos orientadores do Currículo da Cidade, nesse compromisso com uma Educação Equitativa, Inclusiva e Integral, assumindo a responsabilidade ética de promover o desenvolvimento humano em todas as suas dimensões.



Assim, para além de educar, é necessário cuidar e proteger o desenvolvimento humano, ações que se manifestam no olhar sensível, na escuta acolhedora e no compromisso com a vida em formação, reconhecendo que a existência humana é, por natureza, atravessada por vulnerabilidades. Desse modo, a UE constitui-se como espaço essencial para que a vida se desenvolva por meio de práticas que promovam o desenvolvimento intelectual, sem que estudantes sejam destituídos de suas dimensões afetiva, social, econômica, biológica, gestual, religiosa, além de outras que se entrelaçam no ser integral.

Junto a este espaço, que é casa viva, **este documento representa uma possibilidade de pensarmos coletivamente sobre os desafios contemporâneos que perpassam nossa ação**, sinalizando aquilo que já desenvolvemos de forma qualificada. Ao considerarmos a dialogicidade que constitui as nossas práticas como profissionais da Rede Municipal de Ensino – RME, mergulhamos no rio do tempo e o conectamos às múltiplas dimensões que geram ação e movimento no cotidiano de cada uma das UEs.

Ao assumir o desenvolvimento como objetivo nos diferentes momentos da vida escolar, compreendemos o ser humano em sua complexidade: pessoas que se constroem e se transformam nas relações com os outros e com o mundo. Nas UEs, cada pessoa torna-se sujeito do seu processo educativo, já que bebês, crianças, adolescentes, jovens, adultos e pessoas idosas chegam a esses espaços trazendo suas histórias pessoais e ancestralidades, o que convoca um olhar atento às múltiplas dimensões nas quais se inscrevem cada estudante.

O percurso de aprendizagem estabelecido no currículo representa a possibilidade de estudantes acessarem instrumentos que sustentam a busca constante pela garantia de seus direitos e, conseqüentemente, a própria proteção. Vivemos as mazelas de uma sociedade desigual, cujos marcadores de raça e gênero impõem às infâncias, juventudes e às pessoas adultas e idosas formas perversas de violação de direitos. Para muitas dessas pessoas, a escola pode ser o primeiro espaço em que relações de respeito, cuidado e solidariedade se tornam possíveis. Embora o país apresente um arcabouço legal expressivo que afirma a essência dos direitos humanos, convivemos com práticas sociais que negam a dignidade e a proteção, num cenário que desafia o cotidiano escolar e evidencia a importância das experiências que a escola oferece.

Torna-se necessário, portanto, reconhecer que as violências e as discriminações presentes na sociedade também atravessam o cotidiano escolar, manifestando-se nas relações e nas práticas institucionais. O enfrentamento dessas desigualdades, especialmente aquelas relacionadas à raça e gênero, exige ações articuladas, intencionais e não punitivas, baseadas na escuta qualificada, na participação e no fortalecimento dos vínculos, reafirmando a escola como espaço de proteção integral e afirmação da vida.

Assim, faz-se urgente que o planejamento esteja atento às necessidades amplas de cada bebê, criança e estudante, permeando o cotidiano pelo cuidado com o corpo, com os afetos e com o conhecimento que abre caminho para formas mais elaboradas de pensamento.

Na perspectiva da Educação Integral, cuidar, educar e proteger são dimensões indissociáveis da aprendizagem, pois criam as condições éticas, afetivas e sociais necessárias para que todos aprendam. A seguir, apresentamos estratégias e temas que precisam permear as ações pedagógicas em 2026:

01. Memórias e Ancestralidades

- Resgate de histórias familiares e culturais de bebês, crianças e estudantes;
- Produção de “livro coletivo” com narrativas, desenhos e fotos;
- Participação ativa de familiares/responsáveis e da comunidade;
- Círculos de cultura com a valorização de saberes prévios revividos pela oralidade.

02. Cuidar é Educar

- Propostas voltadas para o cuidado de si, do outro, com o corpo e com o ambiente;
- Realização de rodas de conversa sobre sentimentos, escuta sensível, autoproteção e respeito às diferenças;
- Investigação sobre o corpo em desenvolvimento, e envelhecimento, considerando as múltiplas formas de crescer, aprender, envelhecer e se expressar;
- Estratégias que integrem o trabalho do corpo docente e do quadro de apoio, assegurando coerência nas rotinas diárias — das refeições às comemorações — e alinhamento com práticas de proteção;
- Organização dos espaços e disposição dos elementos, imagens e materiais que expressem acolhimento, cuidado e diversidade.

03. Brincar para experimentar

- Criação de espaços lúdicos que promovam o desenvolvimento integral;
- Proposição de jogos cooperativos que trabalhem a empatia e o respeito;
- Promoção de atividades que valorizem a diversidade de formas de ser, rompendo o silêncio sobre normas que apenas limitam o que podem ou não fazer, sem desenvolver a consciência individual, coletiva e colaborativa;
- Promoção de vivências que favoreçam as relações consigo, com o outro e com o mundo, como possibilidade para o autocuidado;
- Valorização de jogos, brincadeiras e manifestações estético-culturais de diversas matrizes que reflitam e celebrem a diversidade étnico-racial presente entre bebês, crianças e estudantes;
- Incorporação de temáticas nos momentos formativos, fundamentadas em documentos e referenciais teóricos, que promovam a valorização da diversidade étnico-racial e das manifestações estético-culturais de diversas matrizes.

04. Cartografias da Vida: Quem Somos na Cidade

- Mapeamento afetivo do território pelos estudantes, valorizando memórias, experiências e vínculos;

- Discussão sobre desigualdades, direitos e cidadania, promovendo reflexões críticas;
- Produção de podcasts ou vídeos com entrevistas e relatos, dando voz às diferentes perspectivas;
- Mapeamento de áreas de lazer, serviços de saúde e análise da qualidade de vida e a saúde ambiental no contexto urbano, ampliando a compreensão do território. Para apoiar a ação é possível utilizar o [*Guia dos Potenciais Educativos*](#) elaborado em conjunto com as UEs de diferentes distritos;
- Debates sobre as múltiplas formas de violência, estimulando consciência e diálogo;
- Reconhecimento do território como espaço de produção de vida e cuidado, fortalecendo o sentimento de pertencimento;
- Investigação de estratégias para o enfrentamento da violência no território, buscando soluções coletivas;
- Fortalecimento de grêmios estudantis e das assembleias estudantis/mirins como espaços democráticos de participação, protagonismo juvenil e construção coletiva.

05. Educação em Direitos Humanos

- Estudo e debate sobre os direitos humanos, considerando as especificidades das crianças, adolescentes e das pessoas idosas;
- Parcerias com equipamentos da rede de proteção do território (CRAS, Conselhos Tutelares e demais organizações locais);
- Fortalecimento de projetos que discutam a violência de gênero e racial, promovendo consciência crítica;
- Trabalho com a convivência ética e democrática, de modo intencional, coletivo e contínuo, permeando práticas institucionais, curriculares e relacionais;
- Práticas de mediação pedagógica de conflitos, priorizando o diálogo, a escuta de perspectivas distintas, responsabilização e reparação, compreendendo os conflitos como oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento moral, social e emocional, por meio de intervenções educativas intencionais e não punitivas;
- Educação para a cidadania, assegurando a aprendizagem sobre direitos, deveres, leis e normas que organizam a vida coletiva, articulando conhecimento dos marcos legais à participação, à responsabilidade e à convivência democrática no cotidiano escolar;
- Promoção da qualidade do clima escolar como construção coletiva, sustentada por valores compartilhados, corresponsabilidade, relações de cuidado, diálogo, confiança e apoio mútuo;
- Fortalecimento das instâncias de Participação Democrática, assegurando voz ativa aos diferentes segmentos;
- Promoção de atividades que estimulem práticas solidárias, empáticas e colaborativas, fortalecendo vínculos e respeito mútuo.

06. Corpo, Cultura e Expressão

- Promoção de experiências corporais com dança, ginástica, brincadeiras, teatro, música e arte urbana, ampliando repertórios culturais e expressivos;
- Valorização das expressões culturais dos estudantes, reconhecendo identidades e saberes;
- Realização de mostra cultural aberta à comunidade, fortalecendo vínculos, identidades, diversidade e protagonismo estudantil;
- Promoção de eventos e festivais tematizadores de práticas corporais, potencializando o lazer e a cultura como manifestações históricas humanas e direito de todas as pessoas;
- Discussões sobre sexualidade e gênero em perspectiva compreensiva, estimulando reflexões sobre situações cotidianas e interações sociais pautadas no respeito e na diversidade humana.

07. Caminhos do Cuidado e Proteção

- Acompanhamento compartilhado de bebês, crianças e estudantes em situação de vulnerabilidade, assegurando suporte integral;
- Formação conjunta entre profissionais da UE e da Rede de Proteção, fortalecendo práticas intersetoriais;
- Conhecimento e integração de Programas Federais, como Elos e Tamo Junto, ampliando estratégias de prevenção;
- Articulação entre UE e Rede de Proteção Social do território, Sociedade Civil, Sistema de Garantia do Direito da Criança e do Adolescente e familiares/responsáveis, promovendo corresponsabilidade e cuidado coletivo.

08. Território Educador

- Mapeamento de equipamentos culturais, esportivos, sociais e de saúde do entorno, incluindo espaços formais e iniciativas comunitárias que compõem a rede de proteção das famílias;
- Promoção de visitas pedagógicas e construção de parcerias locais (casas de cultura, bibliotecas, coletivos, hortas comunitárias, unidades básicas de saúde, centros de convivência) fortalecendo vínculos entre escola, território e políticas públicas;
- Utilização do [*Guia dos Potenciais Educativos*](#) dos Distritos elaborados com a participação direta de Unidades Educacionais da Rede ou criação de um “guia comunitário” feito pelos estudantes, reunindo espaços, histórias, serviços e pessoas que marcam o cotidiano do bairro, revelando potências e desafios do território;
- Fortalecimento dos Conselhos de Escola e de outras instâncias participativas, ampliando o diálogo entre comunidade, gestão e estudantes sobre o que acontece dentro e fora da UE;

- Articulação entre UE, Rede de Proteção Social, Sociedade Civil, Sistema de Garantia de Direitos e familiares/responsáveis, considerando necessidades locais e especificidades das UEs, colaborando para proteção integral e melhoria das condições de acesso, permanência, aprendizagem e desenvolvimento;
- Investimento nas comissões de mediação de conflito como espaços de escuta, diálogo e construção de convivência, considerando as dinâmicas e experiências do território;
- Desenvolvimento de cartografias afetivas e investigativas do bairro, em que estudantes identificam potências, serviços, redes de apoio e situações que exigem maior atenção ou proteção.

09. Fluxos de Proteção e Cuidado

- Inserção dos fluxos intersetoriais voltados à proteção de bebês, crianças e estudantes em contextos de violência nos espaços formativos da UE;
- Construção coletiva de regras de convivência no ambiente educacional;
- Elaboração de planos de enfrentamento ao racismo e às diferentes formas de discriminação no contexto escolar, bem como a apropriação do Protocolo de Enfrentamento ao Racismo e à Xenofobia da RME;
- Estudo de planos de intervenção para situações de bullying, priorizando estratégias educativas;
- Diálogo contínuo com educadoras e educadores sobre a temática da violência, promovendo reflexão e práticas preventivas;
- Disponibilização de materiais encaminhados pela SME sobre enfrentamento à violência, garantindo fácil acesso para todas as pessoas;
- Promoção de rodas de conversas com familiares/responsáveis, abordando questões relacionadas à aprendizagem e ao desenvolvimento de bebês, crianças e estudantes;
- Diálogo entre educadores sobre comunicação não violenta, fortalecendo práticas de convivência ética;
- Fortalecimento da parceria entre UE e familiares/responsáveis, ampliando a corresponsabilidade;
- Promoção de atividades corporais que estimulem a cooperação, o respeito mútuo e a resolução de conflitos, integrando cuidado e expressão.

2. ACOLHIMENTO E TRANSIÇÕES: AÇÕES PLANEJADAS

O acolhimento na educação deve ser compreendido como um processo contínuo de construção de vínculos, pertencimento e segurança emocional para bebês, crianças, estudantes e suas famílias, e precisa ser planejado com intencionalidade e sensibilidade.

É comum que no início do ano letivo, todos os profissionais organizem ações de acolhimento para receber os bebês, crianças, estudantes e familiares/responsáveis. O desafio é tornar o acolhimento uma prática cotidiana, em que cada UE, respeitando o seu território, planeje estratégias adequadas para garantir que os momentos essenciais vividos no início do ano, tomem corpo no dia a dia, seja por meio de reuniões, momentos de convivência e compartilhamento de experiências, investigação de espaços ou atividades já consolidadas.

Os momentos de acolhimento constituem-se como oportunidades singulares para tecer vínculos de confiança, fortalecer escuta qualificada e promover o diálogo que sustente a participação ativa e as parcerias ao longo de toda a trajetória escolar.

Integrada a esse processo, a inclusão — princípio orientador de todos os ciclos — assegura uma educação para e com as diferenças, visando ao desenvolvimento individual e coletivo. Isso requer um olhar atento e a convicção de que temos condições de acolher e apoiar todos os estudantes, garantindo acesso, permanência e adaptações contínuas, por meio de um currículo vivo, práticas pedagógicas diversificadas e suporte técnico e formativo à equipe escolar.

2.1 TRANSIÇÕES

As transições escolares podem gerar insegurança e ansiedade. Cabe à Rede e às UEs acolher esses sentimentos e oferecer apoio para que bebês, crianças, estudantes e suas famílias enfrentem novas rotinas com tranquilidade. Um processo bem planejado inclui ações pedagógicas contínuas que favoreçam essas mudanças (do Centro de Educação Infantil - CEI à Escola Municipal de Educação Infantil - EMEI; da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, do 5º para o 6º ano; do Ensino Fundamental para o Ensino Médio e também nas transições que ocorrem na EJA) fortalecendo o engajamento, a autonomia e a continuidade das aprendizagens.

Supervisoras e supervisores, gestoras e gestores, formadoras e formadores desempenham papel central, articulando diálogo entre escolas e promovendo estratégias, como encontros setoriais, projetos de integração e parcerias com outros equipamentos públicos. É essencial refletir sobre o que adaptar ou manter, evitando rupturas e assegurando a participação das famílias com comunicação aberta antes, durante e depois das mudanças.

O acolhimento, nas transições, precisa reconhecer as potencialidades e especificidades dos sujeitos, assegurando inclusão, acesso e permanência nas UEs. Projetos desenvolvidos no Programa Mais Educação São Paulo, com atividades culturais e artísticas, e o fortalecimento de ações para além dos muros escolares — por meio da articulação com

equipamentos e Centros Educacionais Unificados - CEUs do território — ampliam oportunidades de cultura, lazer e práticas corporais para bebês, crianças, estudantes e suas famílias.

Embora desafiadoras, as transições representam oportunidades de crescimento quando vividas a partir do diálogo, da cooperação e do apoio. O olhar e o planejamento atento da gestão, são capazes de garantir segurança, acolhimento e desenvolvimento integral aos estudantes durante todas as fases de aprendizagem pelas quais eles passam.

2.1.1 TRANSIÇÕES E EDUCAÇÃO ESPECIAL: CONTINUIDADE DAS APRENDIZAGENS E ELIMINAÇÃO DE BARREIRAS

No processo de transição entre etapas e modalidades, é fundamental considerar, com responsabilidade compartilhada, as singularidades dos(as) estudantes público da Educação Especial. A continuidade das aprendizagens se qualifica quando há troca de informações pedagógicas, funcionais e de acessibilidade, garantindo que o percurso anterior seja conhecido e utilizado para orientar o trabalho na etapa seguinte.

Essa troca envolve a documentação pedagógica e os instrumentos próprios do Atendimento Educacional Especializado – AEE, como estudo de caso, Plano de AEE, relatórios, recursos de acessibilidade, estratégias implementadas, barreiras identificadas e práticas já consolidadas. Esses elementos subsidiam a reorganização do trabalho pedagógico no novo contexto escolar, assegurando previsibilidade, fortalecendo vínculos e ampliando a autonomia dos estudantes.

Para que esse processo de transição seja efetivo, é necessário planejamento coletivo entre equipes gestoras, Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão – CEFAI, Professoras e Professores de Apoio e Acompanhamento à Inclusão – PAAI, Professoras e Professores de Atendimento Educacional Especializado – PAEE e demais docentes, de modo que ambientes, tempos, práticas e recursos sejam organizados desde o início de forma acessível. Essa articulação sistemática contribui para evitar rupturas, apoiar a eliminação de barreiras e assegurar a continuidade das aprendizagens ao longo da trajetória educacional.

2.1.2 TRANSIÇÕES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

No CEI, o acolhimento inicial pode exigir flexibilização de horários, uma vez que cada bebê e criança tem seus ritmos, necessidades emocionais e formas de se vincular ao novo espaço. A inserção gradual precisa considerar a integralidade da infância, garantindo tempo para observar, escutar e compreender cada bebê ou criança. O acompanhamento individualizado e a construção de relações de confiança com as famílias são essenciais para que todos se sintam seguros nesse novo ambiente.

Na transição do CEI para a EMEI, a mudança de UE pode gerar dúvidas e inseguranças tanto nas crianças quanto em seus responsáveis. Mesmo no caso dos Centros Municipais de Educação Infantil – CEMEIs, onde as crianças permanecem na mesma Unidade, essa necessidade precisa ser observada e compartilhada com as famílias. É importante promover momentos de escuta, informação e diálogo, garantindo que elas se sintam acolhidas e parceiras no processo. Assim, a criança vivencia a transição com mais tranquilidade e previsibilidade.

Na EMEI, o cuidado com a continuidade educativa precisa ser mantido, valorizando as experiências vividas no CEI e oferecendo condições para que a criança reconheça elementos familiares no novo contexto. O acompanhamento atento possibilita que as mudanças sejam vividas como oportunidades positivas de descoberta e crescimento, respeitando tempos, emoções e singularidades.

É fundamental considerar que, durante este período introdutório, a escola promova transições de forma suave e gradual, afastando situações que possam gerar insegurança adicional, como a retirada brusca de chupetas, o início precoce do desfralde ou mudanças repentinas na rotina de cuidados apenas por causa do ingresso na instituição.

2.1.3 TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL I

Na passagem da EMEI para a EMEF, as crianças precisam encontrar um clima de segurança e boas expectativas. É essencial a troca de informações, a cooperação, o diálogo, o compartilhamento da documentação pedagógica (diário de bordo, portfólios) e formação docente com foco na compreensão das etapas anteriores e posteriores. Ações como visita à nova UE, reuniões com as famílias e propostas de integração entre profissionais de diferentes unidades contribuem para ressignificar esse momento inicial.

Entre a organização institucional da transição e a centralidade das experiências das crianças, torna-se fundamental compreender que os processos de passagem entre etapas não se restringem a procedimentos administrativos ou comunicacionais, mas envolvem escolhas pedagógicas que impactam diretamente o modo como as crianças vivenciam a escola. Nesse sentido, o diálogo entre as equipes, a escuta atenta das famílias e a articulação das práticas educativas devem estar orientados por uma concepção de infância que reconheça o brincar como linguagem estruturante do aprender, assegurando continuidade, acolhimento e sentido às experiências corporais, lúdicas e simbólicas no percurso entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

Essas ações permitem considerar movimentos que garantam o direito de brincar, por meio da utilização da brincadeira como instrumento didático, articulada ao corpo, imaginação, linguagem, convivência e produção de sentidos, a fim de favorecer maior integração entre o brincar e aprender nas práticas pedagógicas que permeiam a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

É essencial que nossa práxis reconheça que as infâncias são diversas, e os bebês e as crianças são sujeitos de direitos. É necessário garantir seu acesso às múltiplas linguagens, à ludicidade e às aprendizagens, compreendendo que a educação e o processo de ensino e aprendizagem ocorrem em todos os espaços das UEs.

2.1.4 TRANSIÇÃO NO CICLO INTERDISCIPLINAR (DO 5º ANO PARA 6º ANO)

Assim como na Educação Infantil, as transições no Ciclo Interdisciplinar exigem planejamento articulado e sensibilidade para lidar com expectativas e mudanças.

Essa etapa marca a passagem da presença de um adulto de referência para uma matriz com maior número de aulas por professores distintos; por isso, o planejamento precisa favorecer a autonomia dos estudantes, organizar professores coordenadores de turmas, articular

o trabalho entre professores, fortalecer a integração curricular, organizar tempos e espaços, de modo a reconhecer sentimentos como ansiedade e expectativas, tão comuns nesse período.

É fundamental compreender que o processo de desenvolvimento humano perpassa mudanças biológicas que levam a transformações corporais, fortemente marcadas por questões culturais, formando um cenário em que interações e relações sociais ganham peso significativo no processo educacional.

A gestão pode indicar professoras e professores de referência ou criar uma comissão para acompanhar e fortalecer a transição, além de promover rodas de conversa para conscientizar estudantes sobre as transformações dessa etapa. Também pode colaborar com a organização de rotinas, materiais e momentos de convivência. Nas reuniões com as famílias, o compartilhamento dos registros sobre as trajetórias de vida, aulas inaugurais e atividades culturais contribuem para a integração entre estudantes, professoras e professores e comunidade.

2.1.5 TRANSIÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL PARA O ENSINO MÉDIO

Do mesmo modo, para que a transição para o Ensino Médio ocorra de forma positiva, é necessário considerar as características das adolescências — momento singular de desenvolvimento físico, emocional, intelectual, social e cultural. É essencial apoiar estudantes na adaptação às novas exigências acadêmicas e sociais, assegurando equidade nas aprendizagens, senso de pertencimento, apoio efetivo por meio de rodas de conversa, projetos e espaços de diálogo. Essas ações fortalecem a permanência e viabilizam aprendizagens significativas.

Além disso, mudanças institucionais podem favorecer reconfigurações identitárias, permitir novas possibilidades de ser e de se constituir em outros grupos, rompendo estereótipos. Cabe à UE planejar ações que respeitem as especificidades desse momento, repensar horários de alimentação, criar espaços de convivência, bem como desenvolver projetos interdisciplinares e ações que possibilitem participação e protagonismo estudantil.

O GT Aprender e Ensinar nas Adolescências reuniu diferentes áreas SME-SP, gestores, professores e estudantes da rede em um ciclo de estudos e debates sobre políticas educacionais voltadas às adolescências, que ocorreu entre setembro e novembro de 2025. O trabalho resultou em propostas curriculares que asseguram equidade, acolhimento e escuta qualificada, e que promovam aprendizagens cognitivas, emocionais, sociais e culturais específicas para esse público. Dessa forma, a escola assume o papel de favorecer experiências que ampliem a autonomia, a reflexão e a participação, fortalecendo a cidadania ativa e permitindo que cada adolescente exista por inteiro.

O lançamento do Guia para as Adolescências está previsto para o primeiro semestre de 2026 e sintetiza esse esforço coletivo, baseado em análise de dados, escuta, estudos conceituais e produção colaborativa, orientando práticas pedagógicas comprometidas com a diversidade e aprendizagem significativa.

A versão preliminar do documento será disponibilizada on-line, para que as escolas possam consultá-la e utilizá-la como inspiração no período de revisão do PPP, como apoio para ressignificação de espaços, tempos e planejamento de ações.

2.1.6 TRANSIÇÕES E ACOLHIMENTO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA

Na EJA, acolhimento e transições também não se limitam a um momento específico: permeiam desde a matrícula até as práticas pedagógicas, durante todo percurso formativo, como um gesto político de reconhecimento dos sujeitos que chegam à escola com histórias de trabalho, de migrações, de luta e de saberes amplos e legítimos.

Receber bem, desde o atendimento na secretaria da UE, significa assegurar processos de matrícula que respeitem tempos, trajetórias e necessidades, evitando práticas que afastem ou constriam as pessoas. Também significa organizar metodologias de ensino que dialoguem com as experiências de estudantes, valorizando seus conhecimentos prévios, sua cultura e seus corpos trabalhadores.

Faz parte ainda e necessariamente da natureza humana que tenhamos nos tornado este corpo consciente que estamos sendo. Este corpo em cuja prática com outros corpos e contra outros corpos, na experiência social, se tornou capaz de produzir socialmente a linguagem, de mudar a qualidade da curiosidade que, tendo nascido com a vida, se aprimora e se aprofunda com a existência humana (Freire, 2001, p. 8).

Nas transições que ocorrem na EJA, é essencial reconhecer a intergeracionalidade presente nessa modalidade, marca constitutiva que precisa ser compreendida como potência formativa. Pessoas jovens, adultas e idosas compartilham a mesma jornada educativa, trazendo tempos de vida distintos, repertórios culturais variados e modos singulares de estar no mundo. Essa convivência exige metodologias sensíveis aos ritmos e necessidades de cada pessoa, além de um compromisso ético com o respeito, a escuta e a construção de vínculos que favoreçam a permanência nos diferentes espaços de aprendizagem, bem como o fortalecimento identitário e de autoestima dos sujeitos.

Nesse movimento, a EJA se afirma como um espaço vivo de encontro entre gerações, capaz de transformar o cotidiano escolar em território de diálogo, cuidado e aprendizagem compartilhada. Por exemplo, há hoje um número crescente de adolescentes entre 15 e 17 anos de idade, egressos do Ensino Fundamental Regular, que também requerem olhar e escuta atentos, de modo a facilitar a integração e a criação de vínculos com adultos e idosos nessa modalidade de ensino que, para esses jovens, configura-se como um novo desafio espaço-temporal em sua trajetória de vida.

No contexto da RME, isso inclui o olhar sensível para as passagens entre as diferentes formas de atendimento da EJA: do Movimento de Alfabetização de São Paulo – MOVA para a EJA Semestral; da EJA Semestral para o Centro Integrado de Educação Jovens e Adultos – CIEJA ou do CIEJA para EJA Modular, por exemplo. Essas transições, motivadas por mudanças de endereço, local de trabalho, ou outros fatores, precisam assegurar que estudantes não “recomecem do zero” a cada movimento.

Pensar essas transições como direito implica criar estratégias para que as pessoas sejam acolhidas, compreendidas em sua história e apoiadas em suas escolhas, de modo que o trânsito entre o MOVA, a EJA Semestral, o CIEJA, a EJA Modular e o CMCT amplie horizontes e oportunidades, fortalecendo o direito à Educação ao Longo da Vida.

3. EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Às pessoas que têm interesse genuíno em se aproximar da experiência da deficiência, sugiro um exercício revolucionário chamado convivência.

Mariana Rosa

A implementação da cultura educacional inclusiva vai além do encaminhamento ou do serviço especializado: é um processo avaliativo contínuo, fundamentado na observação atenta, na escuta sensível e no registro pedagógico intencional.

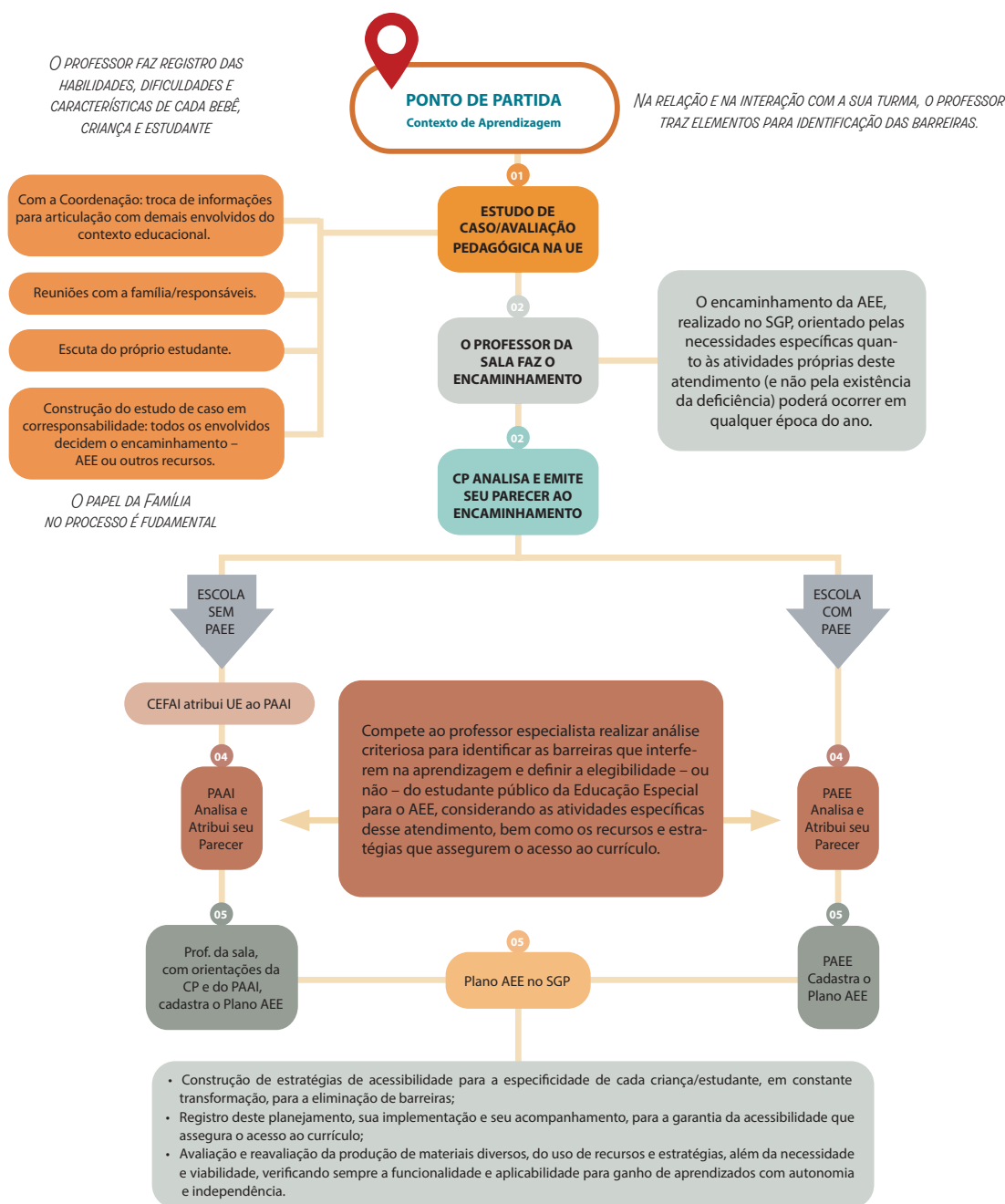
O Estudo de Caso e o Plano de Atendimento Educacional Especializado (Plano de AEE) são instrumentos que materializam esse percurso, articulando o olhar sobre as potencialidades de bebês, crianças e estudantes às ações de acessibilidade — favorecendo autonomia e participação plena no currículo. Cada decisão pedagógica, desse modo, traz o compromisso coletivo com uma educação sem barreiras, que reconhece a diversidade como princípio e a equidade como caminho para o desenvolvimento humano em todas as etapas e modalidades da educação básica.

A serviço da Educação Inclusiva, a Educação Especial constitui-se como dimensão transversal da ação pedagógica nas Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino. Amparada no Decreto nº 57.379/2016 e na Instrução Normativa SME nº 14/2025, orienta práticas e decisões que assegurem o acesso, a participação e a aprendizagem de bebês, crianças e estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro Autista – TEA e altas habilidades ou superdotação, eliminando barreiras de qualquer natureza.

3.1 ORGANIZAÇÃO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Apresentamos, a seguir, para a organização do trabalho em 2026, o diagrama do Fluxo de encaminhamento e implementação do AEE — uma ação pedagógica coletiva — que evidencia os passos, as responsabilidades e os instrumentos que compõem a tomada de decisões colaborativas em torno do direito à aprendizagem do público da Educação Especial.

Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva

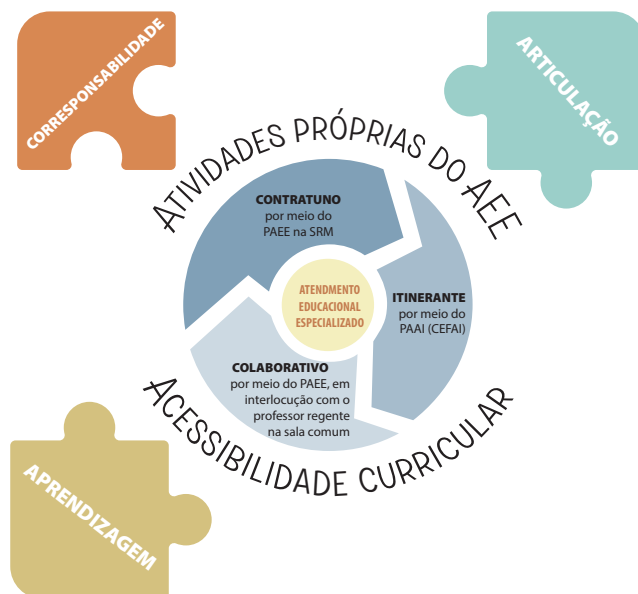


O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – AEE É O SERVIÇO CENTRAL DA POLÍTICA PAULISTA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA, OFERTADO DE FORMA ARTICULADA ENTRE OS ENVOLVIDOS NO CONTEXTO EDUCACIONAL, EM CORRESPONSABILIDADE.

Fonte: DIEE/COPED/SME - 2026

A partir desse fluxo, o AEE se apresenta como o serviço que assegura e organiza as ações de acessibilidade, em articulação com todos os envolvidos no processo educacional, favorecendo a participação e a aprendizagem de bebês, crianças e estudantes no cotidiano da Unidade Educacional.

O AEE, nas formas contraturno, colaborativa e itinerante, materializa no cotidiano escolar as decisões pedagógicas construídas coletivamente. Suas ações se realizam na articulação entre professoras e professores da sala de aula comum, PAEE, PAAI (CEFAI), equipe gestora, demais profissionais da UE e familiares/responsáveis, assegurando que as estratégias definidas no processo avaliativo se traduzam em circunstâncias reais de participação e aprendizagem. Essa interlocução contínua reafirma que a inclusão é prática, ética e coletiva, sustentada pela corresponsabilidade de todos os envolvidos.



Fonte: DIEE/COPED/SME - 2026

3.2 ACESSIBILIDADE CURRICULAR

A acessibilidade, em suas múltiplas dimensões (arquitetônicas, comunicacionais, na informação, metodológicas, instrumentais, programáticas e atitudinais), é compreendida como processo dinâmico e coletivo da construção de condições para aprender, ou seja, de promoção da acessibilidade curricular, que, conforme Cabral (2021), se concretiza no planejamento e no desenvolvimento de recursos, estratégias e avaliações que consideram as singularidades de bebês, crianças e estudantes, favorecendo sua autonomia. É no diálogo entre o ensino comum e os serviços da Educação Especial que se consolida uma escola inclusiva, reafirmando o direito de todos à aprendizagem a partir da acessibilidade.

Compreender o AEE como ação pedagógica, por meio de suas atividades próprias¹, e a acessibilidade como princípio permite à Rede Municipal de Ensino consolidar práticas inclusivas, coerentes com o direito dos bebês, crianças e estudantes à participação, à aprendizagem e à convivência.

¹ Art. 15 da IN SME nº 14/2025

3.3 EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS

No conjunto das ações da Educação Especial, destaca-se ainda a organização da Educação Bilíngue, destinada a bebês, crianças e estudantes surdos, surdos com outras deficiências associadas e com surdocegueira, conforme orienta a IN SME nº 14/2025.

A Educação Bilíngue de estudantes surdos na RME é ofertada nas Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos – EMEBS, nas Unidades polo bilíngues e escolas comuns. As famílias optam pelo atendimento da Educação Bilíngue, considerando as características linguísticas de bebês, crianças e estudantes que tem a Língua Brasileira de Sinais – Libras como primeira língua, mediante a oferta de atendimento no território. Essa organização contempla a Educação Infantil, o Ensino Fundamental, e o Ensino Médio, em que a Libras estrutura as práticas pedagógicas, as interações cotidianas e os processos de ensino e aprendizagem, constituindo um ambiente linguístico favorável à aquisição da língua de sinais e ao acesso ao currículo.

O pleno atendimento aos bebês, crianças e estudantes surdos é fortalecido pela atuação dos profissionais de apoio bilíngue, que exercem as funções de Instrutores e Intérpretes de Libras, responsáveis pela aquisição da Libras como primeira língua e pela mediação com a Língua Portuguesa como segunda língua. Para bebês, crianças e estudantes surdos, os apoios são realizados pelos Instrutores Mediadores, que acompanham aqueles em fase de aquisição da Libras, e pelos Guias-intérpretes, que asseguram a mediação entre as duas línguas.

A definição da oferta bilíngue é realizada pelo CEFAL, considerando as necessidades linguísticas e comunicacionais identificadas pelo(a) PAAI, em diálogo com a equipe escolar e com as famílias ou responsáveis. Essa análise orienta a indicação do ambiente linguístico — EMEBS, Unidade Polo Bilíngue ou escola regular com apoios — que favoreça o desenvolvimento da Libras, o acesso ao currículo e a participação do bebê, criança e estudante em todas as dimensões da vida escolar.

Transtorno do Espectro Autista – TEA: uma demanda em crescimento

O número de bebês, crianças e estudantes diagnosticados com TEA tem aumentado significativamente. Esse crescimento está relacionado à ampliação das informações disponíveis sobre o transtorno, à redefinição do conceito — que passou a integrar diferentes condições sob o termo Transtorno do Espectro Autista — e à maior oferta de serviços de diagnóstico. Em especial, comunidades antes desassistidas passaram a ter mais acesso às avaliações, o que contribui para que a população reconheça sinais precoces, gerando mais suspeitas e encaminhamentos (Brasil, 2025).

Diante dessa crescente demanda, a escola pode favorecer o desenvolvimento desses bebês, crianças e estudantes ao planejar estratégias que sejam aplicadas no coletivo da sala de aula. Entre as diversas possibilidades, alguns aspectos pedagógicos podem orientar o processo de escolarização desses estudantes, conforme apresentado nas Orientações para atendimento de estudantes: Transtorno do Espectro do Autismo (São Paulo, 2021, p. 10):

- trazer sempre que possível a atenção do estudante ao conteúdo trabalhado, chamando seu nome durante as atividades e mantendo contato visual;
- antecipar o conteúdo e a metodologia, por meio de rotina estruturada de trabalho, o que só é possível partindo do plano de ação do professor;
- criar diferentes formatos de rotinas, à medida que o estudante for progredindo em sua comunicação com o professor e a turma;
- trabalhar com conteúdos atitudinais, que tragam ao estudante noção, percepção e ampliação das interações sociais relativas ao âmbito educacional;
- propiciar momentos de trabalho em grupo ou duplas em que o estudante possa contribuir com aquilo que consegue fazer;
- enriquecer o ambiente escolar com diferentes portadores linguísticos;
- propor situações de trabalho escolar em que o simbólico e a representação façam parte do tema gerador;
- considerar o uso pedagógico de formas diversas de registros, tanto para processos avaliativos como para respostas dos estudantes às atividades do cotidiano escolar.

Ainda que professoras e professores possuam saberes e experiências prévias acumuladas no decorrer de seus anos de atuação profissional, somente no convívio direto e pela observação atenta do bebê, criança e estudante (considerando a especificidade de cada etapa e modalidade) é que conseguirá reunir condições para organizar um ambiente pedagógico favorável à aprendizagem, a partir do reconhecimento das singularidades do TEA.

Na RME, os professores têm à disposição uma rede de apoio para buscar informações e auxílio, especialmente em contextos desafiadores na Educação Especial. Para isso, podem recorrer aos serviços da Educação Especial, como o **Atendimento Educacional Especializado – AEE** e o **Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão – CEFAI**, que prestam orientação técnica, formação continuada, acompanhamento itinerante e suporte pedagógico, conforme previsto na Política Paulistana de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (São Paulo, 2016).

Crédito: acervo DIEE



Legenda acessível: Estudante com Transtorno do Espectro Autista - TEA sentada em uma mesa de laboratório, usando uma mesa digitalizadora conectada a um notebook. Na tela, há um desenho simples sendo feito. Ao lado, a estudante utiliza uma prancha temática de comunicação alternativa com figuras. A atividade acontece durante uma aula no Laboratório de Educação Digital (DRE J/T).



Para saber mais, consulte as publicações produzidas pela SME no Acervo Digital ou clicando nas imagens. "Vamos falar sobre TEA?", "Glossário da Educação Especial na Rede Municipal de Ensino" e "Orientações para Atendimento de Estudantes: Transtorno do Espectro do Autismo".

4. EJA EQUIDADE: UMA PROPOSTA COM A EJA

"O amor é uma combinação de cuidado, compromisso, conhecimento, responsabilidade, respeito e confiança."

bell hooks

Com base no diálogo e na cooperação, convidamos a RME para refletir sobre a EJA, com fundamento nos princípios de equidade, inclusão e integralidade do Currículo da Cidade.

Após estudos amparados na Constituição Federal, na LDB, na Resolução CNE/CEB nº 3/2025 e no Plano Municipal de Educação, esta iniciativa reafirma o direito à educação ao longo da vida e responde ao cenário de queda nas matrículas na modalidade — acentuada pela pandemia — bem como às assimetrias de escolarização que ainda marcam todo o Brasil e a Cidade de São Paulo.

A análise de dados municipais, nacionais, estudos acadêmicos e consultas feitas a munícipes ex-matriculados via portal 156 evidenciam que as demandas do trabalho, a instabilidade laboral, as questões de gênero e as jornadas extensas dedicadas às rotinas com as famílias são os fatores predominantes apontados como dificuldades para a realização de matrícula na EJA ou para a manutenção da frequência escolar discente.

Nesse contexto, ao refletir sobre a EJA e agir ante as suas demandas, é necessário conciliar qualidade pedagógica com flexibilidade organizacional, aproximando a EJA em toda a RME de experiências exitosas, já observadas no CIEJA e na EJA Modular.

Seguindo as orientações da Resolução CNE/CEB nº 3/2025 e as formações do Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da Educação de Jovens e Adultos - PACTO EJA, o núcleo inicial desta reflexão reside nas possibilidades de reorganização do currículo na EJA a partir da Pedagogia da Alternância, com a articulação intencional entre tempo de escola e tempo de comunidade. Esses tempos correspondem ao reconhecimento e à valorização dos saberes desenvolvidos na escola e os que estão presentes nas experiências de vida, incluindo práticas sociais e culturais, vivências laborais, pesquisa e extensão.

Nesta perspectiva, tempos-espços educativos e o repertório cultural e profissional estudantil são fontes legítimas de saberes vinculados às áreas do conhecimento, aos componentes curriculares e às orientações do Currículo da Cidade, assegurando a presença obrigatória de Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza, bem como o trabalho integrado com Sala de Leitura e Educação Digital, além da Educação Física como componente curricular obrigatório que tematiza as práticas corporais com a EJA.

Repensar coletivamente a EJA implica, ainda, viabilizar políticas de acesso e permanência. Essa diretriz não relativiza a exigência acadêmica, mas adequa-se às condições concretas de estudantes trabalhadoras e trabalhadores, migrantes, pessoas em situação

de vulnerabilidade social, pessoas com deficiência, pessoas idosas e outros públicos historicamente excluídos do direito à educação. Esse movimento exige decisões construídas de forma colaborativa, reafirmando o compromisso compartilhado na definição de práticas educativas que respondam às necessidades reais das pessoas da EJA.

Além disso, precisamos refletir também sobre as possibilidades de ofertar projetos e oficinas para expandir repertórios e aprendizagens, desde que alinhados ao PPP ou PPE – Projeto Político-Educacional e aos itinerários formativos e eixos de experiências culturais e pedagógicas (características do mundo da pessoa jovem, adulta e idosa), além da garantia de direitos, ao mundo do trabalho, à alfabetização e às aprendizagens, de modo a compor a carga horária formal da EJA

4.1 DIÁLOGOS SOBRE O TRABALHO PEDAGÓGICO

Refletir sobre o trabalho pedagógico na EJA com todos os componentes da matriz curricular torna-se fundamental para promover práticas integradas e equitativas. Essa integração fortalece o desenvolvimento de estudantes, amplia as possibilidades de aprendizagem e assegura que diferentes linguagens e experiências corporais, culturais, digitais e letradas contribuam igualmente para uma educação inclusiva e de qualidade.

A formação é outro eixo estruturante para essas reflexões: deve-se fortalecer a formação continuada para as equipes docentes e gestoras, horários e temas que contemplem a EJA no PEA e na JEIF, especialmente no ano de 2026, ano destinado ao diálogo com a RME. A formação crítica e contínua, envolvendo diversidade, direitos humanos e metodologias específicas, subsidia o trabalho coletivo e interdisciplinar. Assim, a EJA se afirma como um espaço humanizador e emancipador, participativo e comprometido com aprendizagens significativas e com a promoção da justiça social.

É fundamental reconhecer que atuar na EJA é um processo complexo, atravessado por trajetórias de vida diversas e por dimensões sociais e culturais. Nesse contexto, valorizar os saberes previamente construídos pelas(os) estudantes torna-se indispensável, assim como favorecer a autonomia, a participação ativa e o protagonismo ao longo de todo o percurso formativo. Essas dimensões também se expressam na convivência cotidiana, na confiança construída com a equipe e na forma como a Unidade organiza espaços de escuta e participação, com atenção às desigualdades que marcam muitas trajetórias de escolarização.

As UEs precisam assegurar tempos, espaços e metodologias flexíveis que dialoguem com as rotinas de trabalho e as experiências das educandas e dos educandos, fortalecendo vínculos e ampliando oportunidades de aprendizagem. Valorizar os saberes significa reconhecer seus sujeitos — majoritariamente pessoas negras e trabalhadoras — como detentores de conhecimento e de histórias marcadas por desigualdades. Os princípios da Educação Libertadora de Paulo Freire (Freire, 1987, 1992, 2001) orientam esse processo, defendendo a educação como prática de liberdade, o diálogo como método e a leitura crítica da realidade como caminho para formar, em comunhão, pessoas autônomas e conscientes.

É indispensável, pois, pensarmos coletivamente um ambiente acolhedor, baseado na confiança e no respeito, assim como em políticas que garantam acesso, permanência e continuidade dos estudos, por meio de busca ativa centralizada e parcerias com o território.

Sobre o Programa de Busca Ativa Centralizada na EJA, as UEs receberão o link de acesso ao Formulário de Acompanhamento, que deverá ser preenchido com as informações coletadas sobre a frequência dos estudantes.

Após o envio dos dados, a SME será responsável por realizar o mapeamento, analisar estratégias e propor diretrizes de atendimento para as demandas existentes.

Busca Ativa Centralizada - EJA

Objetivo	<ul style="list-style-type: none"> • Reduzir e prevenir a evasão escolar na EJA, garantindo aos estudantes, além do acesso, a permanência e a conclusão dos estudos. • As informações obtidas fornecerão dados essenciais para planejar e aplicar ações direcionadas nas UEs, DREs e SME.
Metodologia de Acompanhamento	<ol style="list-style-type: none"> 1. Aplicação do Formulário Online de Acompanhamento da Evasão. 2. Identificação e Análise das Causas de Evasão. 3. Mapeamento e Análise de Estratégias de Busca Ativa. 4. Proposição e Desenvolvimento de Diretrizes de Atendimento.
Fundamentação Legal	<p>Este projeto está alinhado com as seguintes leis e normativas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Lei nº 17.564/2021</i>: Institui a Política Municipal de Prevenção ao Abandono e à Evasão Escolar em São Paulo. • <i>Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, nº 9.394/1996</i>, Art. 37: <i>Reforça a importância de viabilizar e estimular o acesso e a permanência do trabalhador na escola.</i> • <i>Decreto nº 63.104</i>: Corrobora a importância da permanência escolar na EJA. • <i>Instruções Normativas da SME (nº 16/2021 e nº 01/2023)</i>: Estabelecem procedimentos claros para o acompanhamento de frequência e a comunicação de casos de ausência. • <i>Decreto nº 44.557/04</i>: Reitera a obrigatoriedade do controle de frequência e a identificação das razões das faltas.

4.2 O CONVITE AOS GRUPOS DE TRABALHO

Experiências, propostas e evidências produzidas pela própria RME, somadas às análises de consultorias e pesquisadoras(es) da área, apontam para a necessidade de refletirmos sobre como as formas de oferta, a personalização de percursos e o diálogo efetivo entre a escola e o trabalho tendem a reduzir absenteísmo e abandono.

Para que essas ideias ganhem potência, a elaboração de Grupos de Trabalho pode permitir à RME consolidar reflexões, analisar gargalos e promover ajustes incrementais à política municipal para a EJA. A justificativa pedagógica e sociopolítica deste convite se afirma em três frentes. Primeira, a frente relacionada ao direito: a educação como direito humano e social exige que o poder público organize ofertas responsivas às necessidades de quem trabalha, cuida, se desloca longas distâncias, enfrenta precariedade material ou saúde frágil, sem que isso signifique precarizar a escola. Segunda, a frente relacionada à qualidade: a reformulação curricular, para ser legítima, deve vir acompanhada de planejamento, registro, critérios de avaliação, formação docente e supervisão. Terceira, a frente relacionada à pertinência: ao reconhecer experiências de vida, saberes laborais e culturais como matéria do currículo, a EJA Equidade qualifica o ensino, torna-o socialmente situado e potencializa o sentido de continuidade dos estudos, sobretudo para sujeitos marcados por trajetórias de exclusão.

Em síntese, tratamos aqui de um convite ao diálogo, propondo a reflexão sobre o arranjo pedagógico-institucional que procura adequar-se às exigências do currículo e da avaliação na EJA, a partir da realidade temporal e social de estudantes jovens, adultos e idosos, sem desconfigurar seus fundamentos e alicerces na Educação Popular.

Trata-se da necessidade de se construir uma política rigorosamente sensível, amorosa e responsável, que desloca o foco do controle da presença para a garantia da aprendizagem, ao mesmo tempo que reforça a escola como espaço de cidadania, cultura e trabalho.

A depender do processo dialógico que estabeleceremos em 2026, do acompanhamento das DREs e da qualidade da formação oferecida, a EJA pode ampliar acesso, assegurar permanência com sentido e elevar as taxas de conclusão, fortalecendo a função pública da educação no município e honrando o compromisso legal e ético com uma cidade educadora mais justa e inclusiva.

Organização do trabalho com a EJA Equidade prevista para 2026



Fonte: DIEJA/COPED/SME - 2026

Legislações que amparam a proposta sobre a EJA Equidade:

- Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, especialmente os artigos 205, 206 e 208.
- Lei nº 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- Declaração Universal dos Direitos Humanos, especialmente os artigos 2, 6, 26 e 27.
- Resolução CBN/CEB nº3, de 8 Abril de 2025, que Institui as Diretrizes Operacionais Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA.
- Lei Orgânica do Município de São Paulo, especialmente os artigos 200, 203 e 205;
- Lei nº 16.271, de 17 de setembro de 2015, que aprova o Plano Municipal de Educação de São Paulo, especialmente a Meta 10.

TEMA GERADOR

EDUCAÇÃO COMO DIREITO

TEMPOS, ESPAÇOS E ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA

INTENCIONALIDADE

Orientar a organização pedagógica das UEs a partir do Currículo da Cidade, de forma contextualizada e comprometida com a aprendizagem, considerando tempos, espaços, modalidades e documentação pedagógica como dimensões indissociáveis.

5. PROCESSO DE ATUALIZAÇÃO DO CURRÍCULO DA CIDADE DO ENSINO FUNDAMENTAL

Nenhum educador faz sua caminhada indiferente ou apesar das ideias pedagógicas de seu tempo ou de seu espaço. Pelo contrário, faz sua caminhada desafiado por essas ideias que combate ou defende. Nega-se, afirma-se, cresce, imobiliza-se, envelhece assim ou é sempre novo. Essas ideias, por outro lado, não são fazedoras do mundo histórico e cultural, material, do educador. Elas expressam as lutas sociais, os avanços e os recuos que se dão na história, mas, também, se fazem força atuante da mudança do mundo. Há uma relação dialética entre o mundo material que gera as ideias que podem interferir no mundo que as gera (Freire, 2023, p. 195).

A Rede Municipal de Ensino – RME é marcada, historicamente, por movimentos coletivos de construção de documentos orientadores, sejam eles curriculares ou pedagógicos. Compreender essa trajetória, portanto, é fundamental para reconhecer como — em diferentes momentos históricos — saberes, culturas, conhecimentos e práticas sociais foram sendo incorporados e oficializados, passando a orientar os processos de ensino-aprendizagem e a formação de educadoras e educadores.

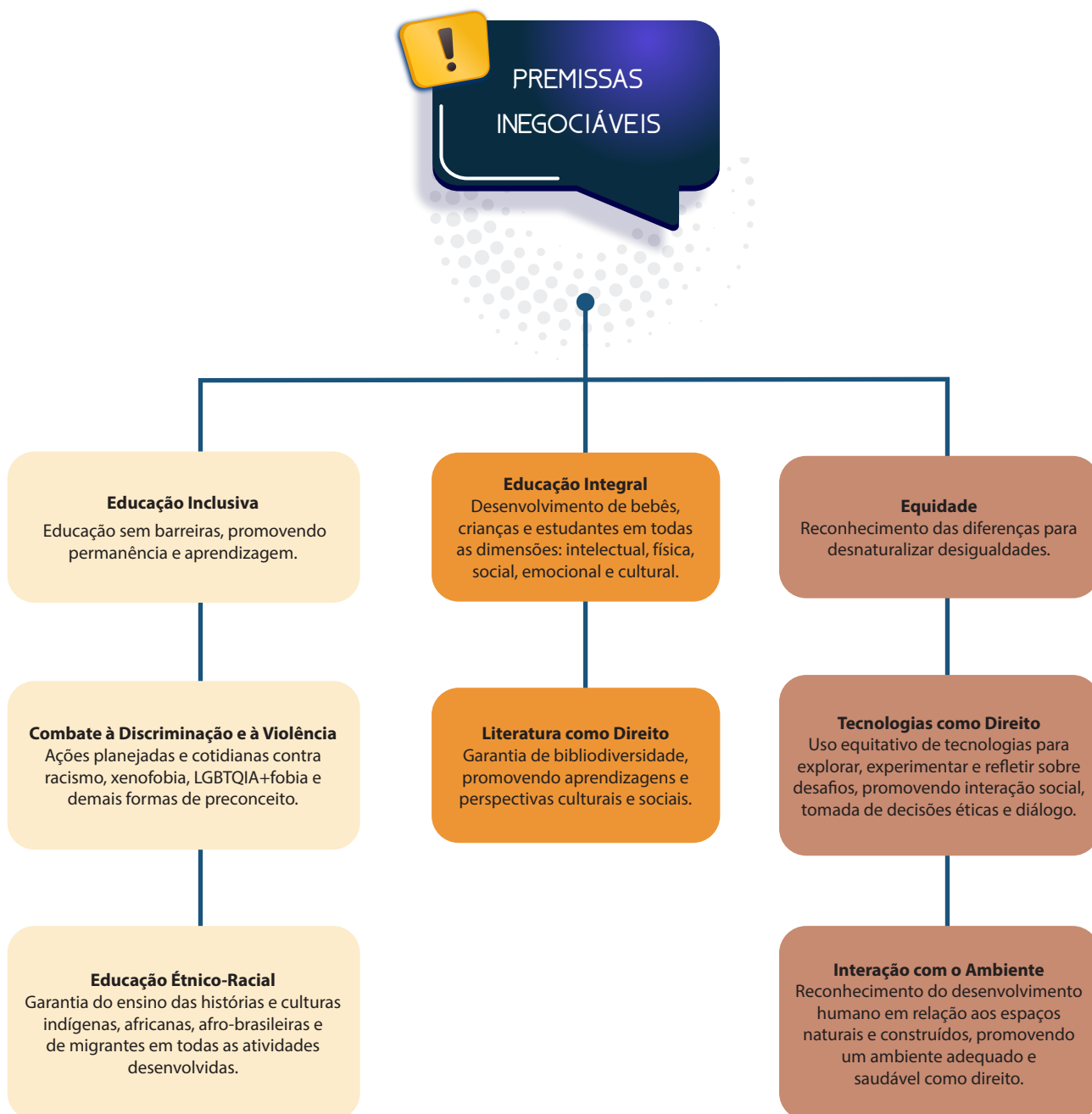
Esse percurso evidencia a existência de um currículo vivo, em constante diálogo com seu tempo, capaz de responder às demandas contemporâneas e de se constituir a partir das realidades sociais, culturais e territoriais da Cidade de São Paulo. Logo, a atualização curricular insere-se nesse movimento histórico e reafirma o compromisso da Rede com processos participativos e democráticos.

Essa construção coletiva extrapola a produção de documentos curriculares e se expressa em diversas instâncias da Rede, como Conselhos Escolares, Grêmios Estudantis, Comissões de Mediação de Conflitos, Fóruns e Grupos de Trabalho, organizados nas 13 Diretorias Regionais de Educação, fortalecendo e confirmando o comprometimento da RME com a gestão democrática e o diálogo entre os diferentes sujeitos e territórios.

Nesse contexto, a gestão democrática reafirma-se como princípio da educação pública e contribui para a construção de uma cidadania emancipadora, baseada na participação, no pluralismo, na autonomia, na criticidade e na transparência. No cotidiano escolar, esse princípio se expressa no fortalecimento do diálogo entre educadores(as), estudantes, responsáveis e comunidades, bem como na promoção de ações voltadas à prevenção de violências, à mediação construtiva de conflitos e à garantia do bem comum a todas as pessoas.

O Currículo da Cidade expressa, assim, a responsabilidade da Rede com uma educação pública de qualidade social, voltada à promoção de aprendizagens contextualizadas e significativas que proporcionem a formação integral de bebês, crianças e estudantes, em diálogo com as transformações sociais, culturais e tecnológicas do mundo contemporâneo.

Premissas inegociáveis no Currículo da Cidade



Fonte: COPED/SME - 2026

5.1 ATUALIZAÇÃO CURRICULAR

Na busca pela manutenção de um diálogo com a contemporaneidade e que coadune com as questões sociais contemporâneas, olhar o documento curricular, entendendo sua pertinência para os dias atuais, se faz necessário. Nesta perspectiva, tem início o processo de atualização do Currículo da Cidade. Este movimento reafirma a compreensão de que a prática educativa envolve escolhas éticas, políticas e pedagógicas, que exigem posicionamento crítico, emancipatório e dialógico por parte de educadoras e educadores, mas sempre com foco naquilo que contemple uma melhor formação de bebês, crianças, jovens e adultos.

A atualização curricular, iniciada em 2025, assim como sua construção em 2017 e 2018, contou com a participação de Grupos de Trabalho compostos por educadoras e educadores de diferentes cargos e funções, representantes das 13 Diretorias Regionais de Educação, além da realização de consulta a aproximadamente 100 mil estudantes da Rede Municipal de Ensino. Essa ampla escuta reforça o caráter democrático, plural e participativo do processo, assegurando que diferentes experiências, saberes e contextos territoriais estejam representados na revisão do documento.

O processo de atualização reafirma a identidade pedagógica da Rede e fortalece a garantia do direito à educação de qualidade para todas as pessoas atendidas nas mais de 4.000 Unidades Educacionais do município. Trata-se de um processo de revisão e aperfeiçoamento contínuo, orientado pelo reconhecimento da contemporaneidade e pela incorporação de novos saberes produzidos nos territórios e nas práticas educativas, e não se configura como uma reformulação integral do documento. Em breve, serão disponibilizados os documentos preliminares de atualização do Currículo da Cidade: Ensino Fundamental para a escuta da Rede.

São considerados PRINCÍPIOS INEGOCIÁVEIS deste processo:

01. Assegurar a perspectiva histórico-crítica e a construção coletiva dos currículos e dos demais documentos orientadores da Rede;
02. Garantir o direito de todas(os) as(os) estudantes à aprendizagem dos conhecimentos historicamente construídos, considerando as desigualdades e adotando o princípio da equidade;
03. Reafirmar os fundamentos da Educação Integral, da Equidade e da Educação Inclusiva, compreendendo a atualização como um processo contínuo de aperfeiçoamento;
04. Assegurar a centralidade da Educação em Direitos Humanos, reconhecendo e fortalecendo a participação ativa de sujeitos historicamente silenciados e promovendo uma convivência solidária, democrática e orientada pela justiça social;
05. Reconhecer os impactos da pandemia de Covid-19 e de outras questões globais e locais que ampliaram desigualdades e afetaram diretamente famílias e comunidades escolares, expressando-os no Currículo da Cidade;

06. Reafirmar o compromisso com a agenda ambiental, em diálogo com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, considerando as especificidades do Brasil e da Cidade de São Paulo;
07. Reconhecer a leitura e a escrita como ferramentas fundamentais, não apenas para o domínio da língua, mas para garantir o acesso ao conhecimento, à participação social e à autonomia dos estudantes;
08. Alinhar o processo de atualização às diretrizes, legislações, instruções normativas e políticas públicas educacionais, bem como às ações de enfrentamento ao racismo, à xenofobia, ao sexismo e a todas as formas de discriminação e ao fortalecimento da Rede de Proteção, a exemplo do processo de implementação do documento Protocolo para Prevenção e Enfrentamento ao Racismo e à Xenofobia na Educação;
09. Alinhar o processo de atualização às diretrizes, legislações, instruções normativas e políticas públicas educacionais, bem como às ações de enfrentamento às mudanças climáticas e demais questões ambientais que intensificam o sofrimento de populações específicas, amplificando as vulnerabilidades;
10. Integrar ao Currículo da Cidade os Documentos de Orientação Pedagógica já produzidos pela Rede, tais como:



Consulte as publicações produzidas pela SME no Acervo Digital ou clicando nas imagens.



Esses documentos reforçam o papel do Currículo da Cidade como instrumento orientador das práticas pedagógicas e da efetivação de uma educação antirracista, plural, democrática, inclusiva, ambiental e socialmente referenciada. Esse alinhamento se constrói por meio do planejamento, da reflexão permanente sobre a prática e da articulação entre currículo, território e sujeitos.

Ao reconhecer as(os) estudantes como sujeitos de direitos e de conhecimento, as práticas pedagógicas tornam-se mais significativas, garantindo o acesso aos conhecimentos historicamente produzidos e respeitando os diferentes modos e ritmos de aprender.

As práticas avaliativas, nesse contexto, são compreendidas como parte dos processos de ensino-aprendizagem e, portanto, assumem caráter formativo e processual, produzindo informações que orientam o trabalho pedagógico e favorecem a superação de déficits e de desigualdades educacionais. Nesse sentido, a formação permanente das equipes educacionais e o acompanhamento pedagógico contínuo constituem condições essenciais para assegurar a coerência entre o que o currículo propõe, o que se planeja e o que, de fato, se realiza no cotidiano escolar.

6. EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E DE GÊNERO

[...] não se trata apenas de cumprir regras, mas de promover uma mudança profunda na forma de ver, pensar, ensinar e conviver. Queremos demonstrar que, como educadoras(es), é possível adotar uma nova postura e enfrentar o racismo e xenofobia de forma prática e coletiva (São Paulo, 2025, p. 10).

Ao refletirmos sobre como cada educadora e cada educador pode contribuir para o fortalecimento da Educação para as Relações Étnico-Raciais e de Gênero e, especialmente, sobre como essas perspectivas sustentam a consolidação dos princípios do Currículo da Cidade — Equidade, Educação Integral e Educação Inclusiva —, compreendemos que esse compromisso vem sendo construído ao longo das últimas décadas, nos diferentes territórios, em diálogo com as realidades locais e com os sujeitos que compõem as UEs. Ainda assim, é necessário ampliar e aprofundar as discussões sobre as práticas pedagógicas realizadas no cotidiano, assegurando a transversalidade em todos os componentes curriculares, etapas e modalidades da educação paulistana.

Com esse objetivo, elaboramos, ao longo dos anos, um conjunto de documentos institucionais, que integram os Currículos da Cidade e subsidiam as práticas pedagógicas. Destacamos os documentos de Orientações Pedagógicas: Povos Indígenas (2019), Povos Migrantes (2021) e Educação Antirracista: Povos Afro-Brasileiros (2022). Esses materiais

reafirmam a importância do reconhecimento dos saberes, das produções culturais e do protagonismo histórico desses povos, de forma que suas participações na construção da sociedade nacional não sejam negligenciadas e omitidas dos conteúdos apresentados a bebês, crianças e demais estudantes.

A Educação para as Relações Étnico-Raciais e de Gênero desempenha, nesse contexto, um papel essencial na promoção da equidade racial e da justiça social, ao mesmo tempo que combate o machismo, o sexismo, a homofobia, a transfobia, o racismo e a xenofobia, compreendidos como violências estruturais que se mantêm na sociedade e se manifestam, também, nos espaços educacionais.

A Educação para as Relações Étnico-Raciais, de Gênero e Diversidade é respaldada pelas legislações vigentes, que modificaram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN, tornando obrigatória sua inclusão em todos os componentes curriculares, numa perspectiva de transversalidade. Trata-se das [Leis Federais nº 10.639/03](#) e [nº 11.645/08](#) (estudo da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena), [Leis Federais nº 14.164/2021](#) e [nº 14.986/2024](#) (abordagens relativas aos direitos humanos, à prevenção de todas as formas de violência contra mulheres e fundamentadas nas experiências e nas perspectivas femininas) que, na Cidade de São Paulo e na RME, são reafirmadas e fortalecidas pela [Recomendação CME nº 01/2023](#) (Critérios para elaboração e análise para revisar e atualizar o Projeto Político-Pedagógico, visando à garantia dos Direitos Humanos, da inclusão e da equidade), [Resolução SME/CME nº 2/2019](#) (Inclusão e Uso do Nome Social), [Lei nº 16.478/2016](#) (instituiu a Política Municipal para a População Imigrante) e [Decreto nº 57.503/2016](#) (Institui o Plano Municipal de Educação em Direitos Humanos – PMEDH).

O fortalecimento dessas ações depende do compromisso permanente de educadoras e educadores. Celebrações e marcos históricos, como Março Mulher, Junho Migrante, Agosto Indígena e Novembro Negro dão visibilidade às lutas sociais e ampliam discussões pedagógicas que contribuem para o enfrentamento das injustiças e violências. No entanto, é fundamental destacar que essas iniciativas não podem se restringir a práticas pontuais. É preciso superar a chamada “pedagogia do evento”, assegurando que essas pautas estejam presentes no planejamento pedagógico ao longo de todo ano letivo.

Um desses exemplos recorrentes acontece no mês de novembro, instituído “Mês da Consciência Negra”. Em muitos casos, apenas nesse período são realizadas atividades, debates e propostas pedagógicas relacionadas às populações negras e ao enfrentamento do racismo. Contudo, o racismo está enraizado na estrutura social brasileira, manifesta-se de diferentes formas e atravessa todas as instituições, incluindo os espaços educacionais. Casos de violência racista, muitas vezes disfarçados de “brincadeiras” ou expressos de forma explícita, ocorrem cotidianamente. Por isso, o combate a essa opressão também deve ser contínuo, e não limitado a ações pontuais.

6.1 CADERNOS DE ORIENTAÇÕES

A Secretaria Municipal de Educação, por meio do Núcleo de Gênero e Diversidade e do Núcleo de Educação para as Relações Étnico-Raciais, elaborou quatro cadernos de orientações voltados aos meses dedicados à história e às lutas das mulheres, dos povos indígenas, das pessoas migrantes e da população negra. Esses materiais têm como objetivo oferecer caminhos e reflexões que se fortaleçam nessas datas, mas também se estendem ao longo de todo o ano letivo, numa perspectiva “de janeiro a janeiro”.



Consulte os arquivos no link: https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/?page_id=110389&preview=true

No processo de fortalecimento das ações pedagógicas e do compromisso coletivo com a Educação para as Relações Étnico-Raciais e de Gênero nas UEs, um caminho possível é desenvolver propostas que possibilitem a bebês, crianças e estudantes vivências em espaços educativos para além da escola. Mais do que ampliar experiências por meio de saídas pedagógicas, atividade de campo, expedições ou itinerâncias, essa perspectiva reconhece a cidade como espaço educador, promovendo a expansão de repertórios culturais e qualificando práticas pedagógicas intencionais, em diálogo com museus e instituições comprometidas com a valorização da história e das culturas das populações negras, indígenas e migrantes.

Com o objetivo de facilitar o contato entre as UEs e as equipes educativas de diferentes museus da Cidade de São Paulo, que dialogam com as pautas étnico-raciais e de gênero, foi criado, em 2023, o projeto **Itinerâncias Antirracistas**. Por meio de acordos de cooperação com esses espaços, são disponibilizadas mensalmente mais de 60 visitas para agendamento das Unidades, além da oferta de formações destinadas às educadoras e aos educadores, visando qualificar o diálogo entre museu e escola, e ampliar o repertório formativo dos próprios profissionais da educação.



Disponível em: <https://sites.google.com/edu.sme.prefeitura.sp.gov.br/saidas-pedagogicas/itiner%C3%A2ncias-antirracistas?pli=1&authuser=1>

O caderno de orientações **Itinerâncias Antirracistas** apresenta os parceiros do projeto, como o Museu Afro-Brasil - Emanuel Araujo, o Museu de Arqueologia e Etnologia – MAE/USP, a Pinacoteca, o Museu da Língua Portuguesa e o Museu das Favelas. Além desses, as parcerias foram ampliadas com a participação do Instituto Moreira Salles – IMS e do Museu das Culturas Indígenas. As orientações trazem indicações de materiais produzidos pelas equipes educativas dos museus e reflexões sobre a importância da qualificação das propostas pedagógicas envolvendo saídas pedagógicas, planejadas com intencionalidades que dialogam com o Currículo da Cidade e com a proposta de Educação para as Relações Étnico-Raciais e de Gênero, presente na Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

Os documentos referenciados e as ações aqui descritas configuram-se como estratégias preventivas ao racismo e à xenofobia, na medida em que promovem, de forma contínua e intencional, a valorização da diversidade étnico-racial, cultural, de gênero e de origem no cotidiano das UEs. No entanto, casos de racismo, xenofobia e outras formas de discriminação ainda se fazem presentes no contexto escolar, manifestando-se tanto em situações explícitas quanto de formas veladas e, muitas vezes, naturalizadas nas relações cotidianas. Diante dessa realidade, o Protocolo para Prevenção e Enfrentamento ao Racismo e à Xenofobia na Educação apresenta-se como um instrumento imprescindível para a identificação, prevenção e enfrentamento dessas violências.

6.2 PROTOCOLO PARA PREVENÇÃO E ENFRENTAMENTO AO RACISMO E À XENOFOBIA NA EDUCAÇÃO

Em 2025, foi lançado o documento **Protocolo para Prevenção e Enfrentamento ao Racismo e à Xenofobia na Educação**, que estabelece diretrizes e define fluxo de procedimentos a serem adotados diante de ocorrências de racismo e xenofobia na RME. O Protocolo tem como objetivo orientar intervenções rápidas, eficazes e acolhedoras, assegurando a proteção das vítimas, a responsabilização pedagógica e administrativa, quando cabível, e o fortalecimento de uma cultura institucional antirracista e não xenofóbica..

O fluxo apresentado no documento tem como eixo central o acolhimento das vítimas, que deve ocorrer de forma imediata, respeitosa e sigilosa, **garantindo escuta atenta, sem julgamentos, constrangimentos ou práticas que possam revitimizar as pessoas envolvidas**. É fundamental que a vítima seja informada sobre os encaminhamentos pedagógicos e administrativos previstos, bem como sobre a possibilidade de acesso às redes de apoio e a outras instâncias, caso deseje. Identificada a autoria, o Protocolo orienta a realização de diálogo formativo, escuta e encaminhamentos adequados à pessoa que cometeu o ato, considerando sua condição (estudante ou adulto), a



Clique para acessar o “Protocolo para Prevenção e Enfrentamento ao Racismo e à Xenofobia na Educação” ou consulte no [Acervo Digital da SME](#).



intencionalidade pedagógica e a legislação vigente.

Para além da resposta às ocorrências, o documento enfatiza que o enfrentamento ao racismo e à xenofobia exige ações preventivas, contínuas e coletivas, incorporadas ao PPP das UEs. A efetiva inserção da Educação para as Relações Étnico-Raciais no Currículo, nas práticas pedagógicas e nos processos formativos é condição essencial para inibir a recorrência de violências motivadas pelo pertencimento étnico-racial e pela origem. Nesse sentido, a responsabilidade pela promoção de uma educação pautada na equidade, no respeito e na valorização das diversidades deve ser premissa comum a todas as pessoas que atuam nos espaços educacionais.

Com o objetivo de apoiar, monitorar e qualificar as ações desenvolvidas nos territórios, serão instituídos **Comitês Antirracistas** nas treze Diretorias Regionais de Educação e no órgão central da Secretaria Municipal de Educação. Esses Comitês terão caráter formativo e propositivo, atuando no mapeamento das ocorrências, no acompanhamento de casos mais complexos e na orientação dos encaminhamentos pedagógicos, sem se constituírem como instâncias punitivas.

Com base nisso, a RME desenvolve diversas iniciativas de enfrentamento ao racismo e à xenofobia, sendo imprescindível que todas as UEs se apropriem do Protocolo e observem os procedimentos indicados. O objetivo não se restringe à resolução pontual de conflitos, mas à consolidação das Unidades como espaços seguros, inclusivos e inibidores de todas as formas de discriminação, reafirmando o compromisso da educação municipal com a justiça social e os direitos humanos.

Na primeira reunião do Conselho de Escola do ano letivo, é necessário realizar a escolha da equipe que irá compor a Comissão responsável pelo acolhimento das vítimas de racismo e xenofobia. A cada ano, deve ser escolhida uma nova equipe para realizar essa ação.

É importante explicitar que o processo de implementação desse documento será realizado em diálogo com a equipe de NEER em SME, que disponibilizará orientações elaboradas em conjunto com os pontos focais das DIPEDs. Nesse sentido, é fundamental a participação de todas as equipes que atuam para os processos de formação continuada de profissionais de educação nos territórios (orientações e planejamento serão disponibilizados às DREs).

7. ORIENTAÇÕES GERAIS PARA O TRABALHO PEDAGÓGICO NO ENSINO MÉDIO

O Ensino Médio representa a etapa final da Educação Básica e tem como propósito central o desenvolvimento integral do educando, consolidando e aprofundando os conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental e preparando o estudante para a vida, o trabalho e o exercício da cidadania, conforme a LDB (Brasil, 1996). Para alcançar esse objetivo, é fundamental assegurar os direitos de aprendizagem em todas as áreas e componentes curriculares, promovendo o desenvolvimento integral dos estudantes, o desenvolvimento da autonomia e pensamento crítico, das competências cognitivas e acadêmicas, das competências socioemocionais e seu Projeto de Vida (Brasil, 2018).

O planejamento intencional, a organização dos tempos e espaços escolares e as práticas pedagógicas integradas são fundamentais para todas as etapas e modalidades da Educação Básica. No Ensino Médio, esses princípios ganham relevância diante dos desafios próprios dessa fase, que exige o desenvolvimento de competências de leitura e escrita, pensamento crítico, criativo, resolução de problemas e participação social. A cada ano letivo, as Unidades reafirmam seu compromisso ético, político e pedagógico com a garantia do direito à aprendizagem, reconhecendo-se como espaços de formação cidadã, respeito à diversidade e promoção da justiça social. A efetivação do currículo depende do trabalho coletivo entre gestão, docentes e comunidade escolar, assegurando uma educação pública de qualidade, equitativa e socialmente referenciada.

7.1 PROJETO DE VIDA

A formação continuada assume caráter estratégico no Ensino Médio, etapa decisiva para a construção de identidades, valores, interesses e escolhas de futuro. Nesse contexto, o trabalho pedagógico precisa articular, de forma intencional, o desenvolvimento de competências cognitivas, socioemocionais e cidadãs, favorecendo trajetórias pessoais e profissionais consistentes. O Projeto de Vida precisa ser compreendido como eixo estruturante da formação, e não apenas como um componente curricular, orientando o protagonismo juvenil, o engajamento nas aprendizagens e a tomada de decisões relacionadas à continuidade dos estudos, à formação técnica e profissional e à inserção qualificada na vida adulta.

Sua efetividade depende de uma atuação coletiva, na qual todos os docentes reconheçam sua corresponsabilidade na formação integral dos estudantes, participando de espaços de compartilhamento de práticas, estudos de caso e momentos formativos. Essa atuação integrada fortalece a identidade docente, promove coerência pedagógica e assegura que o Projeto de Vida se consolide como compromisso institucional.

7.2 METODOLOGIAS ATIVAS: FORMAÇÃO GERAL BÁSICA E ITINERÁRIOS DE APROFUNDAMENTO

A adoção de metodologias ativas constitui elemento central para a qualificação do ensino, especialmente no Ensino Médio e nos Itinerários Formativos, diante das evidências apresentadas por pesquisas do MEC e da SME, que apontam dificuldades de engajamento dos estudantes e o distanciamento entre as práticas pedagógicas e os interesses deles.

Nesse sentido, a escola precisa promover, nos espaços de formação coletiva, o compartilhamento de experiências docentes, o estudo orientado de referenciais teóricos, a observação e o acompanhamento entre pares e a documentação pedagógica das práticas desenvolvidas. O uso de estratégias como aprendizagem baseada em projetos, sala de aula invertida, trabalho colaborativo, gamificação e recursos digitais contribui para tornar as aprendizagens mais significativas, fortalecer a formação docente e garantir sentido ao processo educativo, em consonância com o Projeto Político-Pedagógico e os Itinerários Formativos.

7.3 ITINERÁRIOS FORMATIVOS E ITINERÁRIOS DE APROFUNDAMENTO

A nova Matriz Curricular da Rede Municipal de Ensino prevê a oferta de dois Itinerários de Aprofundamento: o Eixo Comunicação, que integra Linguagens e Ciências Humanas; e o Eixo Tecnologias, que integra Matemática e Ciências da Natureza.

Itinerário Formativo 2026



Fonte: DIEFEM/COPED/SME - 2026

Ao final da 1ª série do Ensino Médio, o estudante poderá optar por um dos Itinerários de Aprofundamento ou por um curso da Formação Técnica e Profissional, incluindo o Curso Normal de Nível Médio. O ano de 2026 será um período de transição, no qual coexistirão turmas organizadas segundo a matriz anterior e a nova matriz, exigindo atenção especial das equipes gestoras quanto à organização dos tempos e espaços escolares.

Percursos dos estudantes, de acordo com as Matrizes a serem seguidas a cada série (Matrizes 2023-2027/SME/COPED/DIEFEM)

	Tipo	2023	2024	2025	2026	2027
1ª série	FGB	Parecer SME/CME nº 6/2021	Parecer SME/CME nº 17/2023 NOTURNO/Parecer SME/CME nº 6/2021	Parecer SME/CME nº 20/2024	PARECER SME/CME Nº06/2025	
	FGB		Parecer SME/CME nº 6/2021	Parecer SME/CME nº 6/2021		
2ª série	APROF.		Comunicado SME nº 898/22	Comunicado SME nº 898/22		
	NORMAL		Parecer SME/CME nº 16/2023	Parecer SME/CME nº 6/2024 EMEBS/Parecer SME/CME nº 20/2024		
			FUNDATEC/Parecer SME/CME nº 11/2021	FUNDATEC/Parecer SME/CME nº 11/2021		
	TÉCNICO		INTEGRADAS/Comunicado SME nº 898/22	INTEGRADAS/Comunicado SME nº 898/22		
			FUNDATEC/Parecer SME/CME nº 10/2021	FUNDATEC – Parecer SME/CME nº10/2021		
	QUALIF. PROF.		INTEGRADAS/Comunicado SME nº 898/22	INTEGRADAS – Comunicado SME nº 898/22		
	3ª série	FGB			Parecer SME/CME nº 6/2021	Parecer SME/CME nº 6/2021
APROF.				Comunicado SME nº 898/22	Comunicado SME nº 898/22	
NORMAL				Parecer SME/CME nº 6/2024	Parecer SME/CME nº 6/2024	
				FUNDATEC/Parecer SME/CME nº 11/2021	FUNDATEC/Parecer SME/CME nº 11/2021	
TÉCNICO				INTEGRADAS/Comunicado SME nº 898/22	INTEGRADAS/Comunicado SME nº 898/22	
				FUNDATEC/Parecer SME/CME nº 10/2021	FUNDATEC/Parecer SME/CME nº 10/2021	
QUALIF. PROF.				INTEGRADAS/Comunicado SME nº 898/22	INTEGRADAS/Comunicado SME nº 898/22	

Nos casos de mudança de itinerário formativo ou de rede de ensino até o final do primeiro bimestre letivo, a UE precisa assegurar mecanismos de compensação de ausências e recuperação de conteúdos específicos, por meio de atividades orientadas, estudos dirigidos, avaliações diagnósticas e planos de intervenção pedagógica, com registro e acompanhamento sistemático no Sistema de Gestão Pedagógica. Essas medidas visam assegurar a continuidade dos estudos, a equidade de oportunidades educacionais e a conformidade com a legislação vigente.

7.4 CURSOS TÉCNICOS PROFISSIONALIZANTES: CENTRO PAULA SOUZA (ETECs)

A organização dos tempos e espaços destinados aos cursos técnicos, ofertados por instituição parceira, prioriza a concentração das aulas em um ou dois dias da semana, sempre que possível, favorecendo a assiduidade, o planejamento da rotina dos estudantes e a articulação com os componentes curriculares da Formação Geral Básica. As aulas ocorrem em ambientes adequados às especificidades de cada curso, incluindo salas apropriadas e laboratórios quando necessário.

A UE mantém diálogo permanente com a instituição parceira, acompanhando a participação dos docentes e coordenadores nas ações pedagógicas da escola, a atuação da equipe técnica e administrativa, a organização da documentação e a atribuição de carga horária adequada à coordenação dos cursos, assegurando qualidade, regularidade e alinhamento pedagógico. As avaliações da Formação Geral Básica serão registradas por notas de 0 a 10, enquanto os componentes da Formação Técnica e Profissional serão registrados por menções, conforme normativas específicas, sendo, de forma provisória, lançados em livro próprio até a adequação do SGP.

7.5 CURSO NORMAL DE NÍVEL MÉDIO (MAGISTÉRIO)

O Estágio Supervisionado constitui eixo central da formação docente do Curso Normal de Nível Médio, articulando teoria e prática e possibilitando ao futuro professor compreender as múltiplas dimensões do trabalho pedagógico. Para assegurar seu caráter formativo, é fundamental a preparação dos professores, a articulação da UE com as instituições campo de estágio — EMEBS Helen Keller, EMEFM Antônio Alves Veríssimo, EMEFM Darcy Ribeiro, EMEFM Guiomar Cabral, EMEFM Prof. Linneu Prestes, EMEFM Oswaldo Aranha Bandeira de Mello, EMEFM Derville Allegretti e EMEFM Vereador Antônio Sampaio —, especialmente com as Unidades que atendem à Educação Infantil e às etapas de alfabetização da EJA, assegurando coerência, integração e acompanhamento reflexivo do estágio.

Já as *Práticas Pedagógicas nos Componentes Curriculares* totalizam 400 horas, distribuídas entre a 2ª e a 3ª séries, e devem estar integradas ao PPP, ao planejamento anual e às ações formativas da escola. **A UE precisa promover formação específica para os docentes envolvidos, socializar práticas pedagógicas, fortalecer o repertório teórico-metodológico e garantir comunicação institucional de forma evidente sobre objetivos,**

etapas, responsabilidades e registros. Além disso, o PPP e o regimento escolar devem prever diretrizes de acessibilidade curricular contemplando as especificidades do público da Educação Especial, assim como estudantes ingressantes de outras redes, assegurando acolhimento, equidade e acompanhamento sistemático.

7.6 AULAS HÍBRIDAS NO ENSINO MÉDIO NOTURNO E MEDIAÇÃO POR TECNOLOGIAS DIGITAIS

As estratégias híbridas no Ensino Médio noturno ampliam tempos e espaços de aprendizagem, considerando o perfil majoritário de estudantes trabalhadoras e trabalhadores. Além disso, o uso intencional de tecnologias digitais, aliado a metodologias ativas e participativas, favorece a autonomia, o engajamento e a continuidade dos estudos.

A escola organiza a formação continuada dos docentes, acompanha as práticas pedagógicas, garante a participação de estudantes, fortalece a comunicação com as famílias e organiza espaços escolares para uso de computadores por estudantes sem recursos próprios, garantindo equidade de acesso e inclusão digital.

Evento “Juventude e suas escolhas”

O evento “Juventude e suas escolhas” tem como finalidade apresentar aos estudantes os Itinerários Formativos de Aprofundamento e os Itinerários Técnicos Profissionais, em conformidade com a Resolução CME nº 02/2021, fortalecendo o Projeto de Vida e a tomada de decisões conscientes. A proposta ocorrerá entre os meses de julho e agosto/2026, contemplando ações diferenciadas para a 1ª, 2ª e 3ª séries, com abordagens voltadas às escolhas acadêmicas, aproximação com o mundo do trabalho e acesso ao Ensino Superior. As atividades incluem palestras, oficinas, relatos de ex-alunos, feiras de profissões e parcerias institucionais, envolvendo equipe gestora, docentes e estudantes.

8. EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL E ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA

*"Mundo, mundo, vasto mundo
Se eu me chamasse Raimundo
Seria uma rima, não seria uma solução
Mundo, mundo, vasto mundo
Mais vasto é meu coração"*

Carlos Drummond de Andrade

Educar integralmente significa reconhecer a integralidade dos sujeitos e compreender que o desenvolvimento humano é tecido de múltiplas dimensões, **intelectual, social, cultural, emocional e física, rompendo com a cisão de corpo-mente**. É olhar para cada pessoa como sujeito de direitos, de linguagens e de histórias, que aprende na relação com o outro, com o tempo, com o espaço e com o território. Assim, é também compreender e assumir que o tempo educacional não se mede em horas, mas se constrói nos encontros, nos afetos, nas perguntas, nos olhares e nos silêncios.

Mais do que a expansão do tempo de permanência em uma instituição educacional, trabalhar na perspectiva da educação integral significa construir uma proposta curricular e um PPP ou PPE – Projeto Político-Educacional (no caso dos CEUs) com intencionalidade. No âmbito da RME, a Educação em Tempo Integral configura-se como uma estratégia de implementação da Educação Integral, orientada pela ampliação qualificada das oportunidades de aprendizagem e pela reorganização pedagógica do cotidiano escolar.

A Educação Integral, enquanto princípio curricular, busca fortalecer a relação escola-entorno, com base no território educativo, sustentada pelos princípios da equidade, inclusão, contemporaneidade e sustentabilidade, considerando a concepção de Cidade Educadora: um lugar em que “[...] todos os espaços, tempos e saberes da cidade são considerados como potencialmente educativos, possibilitando o trabalho pedagógico para além das salas de aulas” e das salas de referência (São Paulo, 2020, p.17).

Entendemos que a cidade é currículo, e a participação dos bebês, crianças e estudantes torna-se experiência educacional, carregada de aprendizagens. A circulação das pessoas pelas ruas, praças, parques, CEUs, experienciando arte, lazer e práticas corporais gera novos olhares, amplia formas de cuidado e fortalece o vínculo com o território. Fomentar a cidade como território educativo implica problematizá-la e compreendê-la como campo de tensões, aprendizagens e possibilidades.

8.1 EDUCAÇÃO INTEGRAL EM DIÁLOGO COM O PPP E O PPE

A Educação Integral, em diálogo com o PPP e o PPE, qualifica as propostas da UE, possibilitando romper com a dicotomia entre teoria e prática, além de consolidar, historizar e evidenciar percursos que ampliam as possibilidades e as oportunidades de aprendizagem em diferentes espaços, tempos e linguagens.

Esse movimento nos convida a revisitar o cotidiano e a ressignificar práticas, criando condições para impulsionar novas aprendizagens. Nesse processo, torna-se fundamental que a UE se observe, reflita sobre si e compreenda como suas escolhas pedagógicas, organizacionais e relacionais materializam ou tensionam os princípios expressos em seu PPP/PPE. Por isso, o mapeamento do cotidiano escolar constitui uma etapa indispensável: ele permite que educadoras(es), bebês, crianças, estudantes, familiares e demais profissionais identifiquem situações que favorecem ou dificultam experiências educacionais pautadas pelo respeito, pela dignidade, pela participação e pela ética do cuidado.

O mapeamento, realizado de forma coletiva e dialógica, evidencia tanto os desafios quanto as potências da escola, revelando práticas que já promovem convivência saudável, equidade e inclusão, e outras que precisam ser ressignificadas para que o PPP/PPE se concretize em sua integralidade.

A sistematização desse olhar cuidadoso oferece bases sólidas para a implementação do Programa EntreNós e para a construção do plano de ação da Comissão de Mediação de Conflitos – CMC. Elaborado de forma participativa, esse plano representa o momento em que a escola transforma reflexões em compromissos, e estes em práticas planejadas voltadas à promoção da cultura de paz, do respeito mútuo, da participação e da mediação pedagógica dos conflitos no cotidiano educacional.

O Programa EntreNós: Convivência Ética e Democrática na Escola e na Sociedade tem como objetivo promover a formação continuada e ampliar oportunidades e espaços de convivência democrática e ética nas UEs de Ensino Fundamental da Rede, contribuindo para a melhoria contínua do clima escolar e dos processos de resolução de conflitos. Atua de forma preventiva e interventiva no enfrentamento de violências, como exclusões, preconceitos, discriminações e bullying, valorizando a diversidade de sujeitos e grupos sociais, seus saberes, identidades, histórias e culturas. Reconhece, ainda, o impacto das desigualdades presentes na escola e na sociedade e propõe ações intencionais para sua redução, com foco na equidade de gênero, raça e classe, garantindo o acolhimento, o diálogo, a participação e o fortalecimento do protagonismo estudantil. Nesse sentido, busca promover o desenvolvimento da autonomia moral, dos saberes sociais e emocionais, do cuidado nas relações interpessoais e da cidadania ativa, orientada por valores democráticos, de justiça social, pluralidade e respeito aos direitos humanos.

O Programa parte da compreensão da escola como um espaço privilegiado de convivência, encontro e construção coletiva, marcado pela diversidade de sujeitos, saberes e experiências. Entende que a vida escolar se constitui, cotidianamente, nas relações estabelecidas entre as pessoas e que os conflitos são inerentes a esse convívio.

A dimensão conflitiva dessas relações é entendida como parte inerente da convivência. Quando acolhidos e trabalhados de forma ética, dialógica e educativa, os conflitos tornam-se oportunidades formativas, assumindo lugar central no projeto pedagógico das Unidades Educacionais. Dessa forma, a convivência orienta práticas voltadas ao respeito às diferenças, à inclusão, ao fortalecimento da vida democrática e à formação cidadã, ao mesmo tempo que qualifica o clima escolar e potencializa os processos de ensino e aprendizagem.

No âmbito das ações, o Programa visa reconhecer, fortalecer e potencializar projetos e programas já existentes na RME, ampliando sua efetividade no cotidiano das UEs e harmonizando práticas em momentos de estudo coletivo e individual. O Programa EntreNós: Convivência Ética e Democrática na Escola e na Sociedade integra iniciativas como as Comissões de Mediação de Conflitos, os Grêmios Estudantis e a Educomunicação, promovendo alternativas não violentas para a resolução de conflitos, o respeito à diversidade cultural, o protagonismo infantil e juvenil e a gestão democrática participativa. Fundamentado em três pilares — atenção aos problemas de convivência, promoção de valores morais e saberes sociais e emocionais, e prevenção das violências —, o programa dialoga com os princípios da Educação Integral e contribui para a construção de Unidades Educacionais acolhedoras, capazes de fortalecer vínculos, qualificar as relações e potencializar os processos de ensino e aprendizagem.

Por sua natureza educacional e institucional, o plano de ação da Comissão de Mediação de Conflitos – CMC deve integrar o PPP, garantindo que as decisões coletivas sobre convivência, acolhimento, direitos humanos, prevenção e enfrentamento das desigualdades e violências, incluindo o bullying, e mediação estejam alinhadas aos princípios e metas da UE. Mais do que um instrumento administrativo, ele expressa a decisão coletiva de fortalecer ambientes educacionais mais humanizados, inclusivos e coerentes com os princípios da Educação Integral, da Educação em Direitos Humanos e da Gestão Democrática.

Dessa forma, o plano de ação da CMC torna-se um instrumento vivo, capaz de orientar transformações que ampliam oportunidades de aprendizagem, fortalecem o vínculo com o território e consolidam práticas que promovem respeito, solidariedade e participação.

Em consonância com as ações da CMC, o programa EntreNós, ao promover ciclos curtos de ação-reflexão-ação coletiva voltados às questões da convivência, envolvendo todos na escola – docentes, gestores, equipes de apoio, estudantes e indiretamente suas famílias, permite que questões identificadas no mapeamento inicial sejam trabalhadas coletivamente ao longo do ano como “inéditos viáveis” (Freire, 2011), isto é, possibilidades novas e concretas de mudança, construídas a partir das condições reais da escola, favorecendo o desenvolvimento da cultura do cuidado e da convivência ética e democrática.

8.2 A ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL

As linguagens artísticas e culturais se constituem como dimensões centrais da Educação Integral em Tempo Integral. As apresentações culturais realizadas nos CEUs, assim como as propostas desenvolvidas nos **Territórios das Artes** para as turmas do Programa São Paulo Integral, ampliam o acesso às diferentes expressões artísticas, favorecem o contato com a produção cultural da cidade e fortalecem o CEU como território cultural e educativo. Essas experiências possibilitam a vivência da arte como linguagem, conhecimento e forma de leitura e interpretação do mundo, integrando sensibilidade, criação e pensamento crítico ao cotidiano pedagógico.

O **Projeto Território das Artes - Experiências da Educação Integral** tem como finalidade fortalecer as vivências artísticas no contexto educacional, ampliando os repertórios culturais e estéticos de bebês, crianças e estudantes da RME. Alinhado aos princípios do Currículo da Cidade de São Paulo, promove experiências sensíveis, interativas e significativas, integrando arte, cultura e educação como dimensões da Educação Integral.

Ao inserir as linguagens artísticas no cotidiano das UEs, o projeto contribui para a ressignificação dos tempos e espaços escolares, reconhecendo o território escolar como espaço de aprendizagem, pertencimento e fruição cultural, em consonância com a concepção de Cidade Educadora.

A partir de novembro de 2025, as ações foram ampliadas para além dos CEUs, passando a atender também crianças das EMELs participantes do Programa São Paulo Integral – SPI não lotadas nesses equipamentos.

Outro aspecto importante é a curadoria dos espaços de leitura. Refletir sobre como os livros estão dispostos, se estão acessíveis, disponíveis e organizados de modo a favorecer escolhas a partir da bibliodiversidade é essencial para qualificar as experiências estéticas, literárias e culturais de bebês, crianças e estudantes, ampliando repertórios e fortalecendo o direito à literatura no cotidiano escolar.

A participação de crianças, estudantes, professoras e professores em ações, como Circuito Kids, Olimpíadas Estudantis, Festival Paralímpico e festivais do Programa Jogos de Tabuleiro, constitui-se como prática pedagógica alinhada ao Currículo da Cidade e aos princípios das Cidades Educadoras, promovendo o desenvolvimento integral e a educação em tempo integral.

Ao assumir a Educação em Tempo Integral como estratégia da Educação Integral, a Rede orienta a organização pedagógica da jornada ampliada a partir da aprendizagem como eixo, da equidade como princípio, da atuação integrada dos profissionais e da reorganização curricular em todos os tempos e espaços da escola. Amparadas por legislações e materiais orientadores específicos, as UEs desenvolvem e implementam esses conceitos por meio de projetos e ações no cotidiano.

As Experiências Pedagógicas presentes nos Territórios do Saber, do Programa São Paulo Integral, constituem-se como fontes significativas de aprendizagem para todos os agentes envolvidos — equipe gestora, docentes, crianças e estudantes — ampliando repertórios e fortalecendo práticas integradas.

O Programa Mais Educação São Paulo, em suas diversas dimensões, amplia os olhares para as desigualdades presentes no âmbito escolar e, de forma dialógica e participativa, promove ações efetivas de inclusão. Os projetos desenvolvidos no âmbito do programa, ao trabalharem diferentes manifestações corporais, artísticas, cognitivas e culturais a partir do Currículo da Cidade, ampliam a jornada dos estudantes e contribuem de forma significativa para a construção de conhecimentos e para a formação de uma sociedade equitativa, inclusiva e justa.

Assim, a organização da jornada ampliada requer que o planejamento das ações pedagógicas esteja ancorado nas demandas locais, na escuta sensível, no cotidiano escolar e nos espaços colegiados de participação, assegurando a coerência entre tempos, experiências e aprendizagens.

No caso dos 1º anos, o Programa São Paulo Integral - SPI constitui-se como estratégia pedagógica de organização do tempo integral, favorecendo o acolhimento das crianças, a adaptação à jornada ampliada e a garantia do direito à aprendizagem com cuidado. Ancorado no respeito aos tempos das infâncias, o SPI orienta a construção de experiências integradoras que articulam diferentes linguagens e dimensões do desenvolvimento, assegurando práticas pedagógicas coerentes com as necessidades das crianças nesse momento de escolarização.

Os 1ºs anos no São Paulo Integral


Após a definição das Experiências Pedagógicas a serem desenvolvidas no âmbito do Programa São Paulo Integral - SPI no 1º ano, com base no levantamento das potencialidades da UE, nas possibilidades previstas na legislação vigente (apresentadas na Instrução Normativa 38/2025 em seu artigo 12º) e nas necessidades identificadas pela comunidade educativa, orienta-se que a equipe escolar planeje sua implementação de forma sistemática, integrada e intencional, em consonância com o Projeto Político-Pedagógico – PPP.

O planejamento deverá assegurar a adequação das Experiências Pedagógicas às características das infâncias, considerando os tempos, os ritmos, os interesses e os modos de aprender das crianças que ingressam no Ensino Fundamental. Nesse sentido, recomenda-se que as propostas priorizem o acolhimento, a adaptação à jornada ampliada, a construção de vínculos, o cuidado e a alfabetização, articulando diferentes linguagens e dimensões do desenvolvimento.

No âmbito dos Territórios do Saber, as Experiências Pedagógicas devem assumir caráter lúdico, investigativo e significativo, com organização flexível do tempo e dos espaços. Assim, atividades de leitura e contação de histórias podem favorecer a ampliação do repertório cultural e linguístico; jogos, brincadeiras e atividades corporais podem contribuir para o desenvolvimento motor, socioemocional e para a convivência; experiências artísticas e de expressão podem apoiar a comunicação de sentimentos, ideias e narrativas; e propostas de investigação matemática, científica ou socioambiental podem estimular a curiosidade, o raciocínio e a resolução de problemas a partir de situações do cotidiano das crianças.

Orienta-se, ainda, que as Experiências Pedagógicas sejam acompanhadas pela coordenação pedagógica, além de avaliadas e ajustadas continuamente, a partir da observação das crianças, dos registros pedagógicos e do diálogo entre os profissionais, de modo a responder às necessidades emergentes do grupo. Esse acompanhamento deve assegurar que a expansão curricular no 1º ano contribua tanto para a garantia do direito à aprendizagem, quanto para a vivência de uma escola de educação integral e para a construção de trajetórias escolares positivas desde o ingresso no Ensino Fundamental.

No que se refere aos procedimentos administrativos e ao acompanhamento pedagógico, as UEs deverão encaminhar às DREs os Anexos III e IV da IN nº 57/2025, observando os prazos e as orientações estabelecidos no Comunicado nº 547/2025. O envio desses documentos subsidia o acompanhamento pedagógico pelas DREs, possibilitando a análise da organização das Experiências Pedagógicas e de sua articulação com o PPP, bem como a oferta de apoio técnico-pedagógico para o aprimoramento da implementação do Programa São Paulo Integral no 1º ano.



9. RELAÇÃO ESPAÇO-TEMPO NAS UNIDADES EDUCACIONAIS

O conceito de espaço-tempo nos ambientes de aprendizagem e desenvolvimento envolve a articulação entre tempo e espaço em todas as etapas e modalidades educativas, sendo essencial para construção de um ambiente favorável ao desenvolvimento integral, à autonomia, à aprendizagem e à formação de relações sociais.

A organização do tempo educativo, conforme Caccia e Sue (2005), refere-se às medidas pedagógicas voltadas à definição e à ordenação de conteúdos desenvolvidos junto a bebês, crianças e estudantes e às formas de realizá-los. O espaço educativo configura-se como um ambiente intencionalmente planejado, que medeia o desenvolvimento e a aprendizagem por meio das interações entre os sujeitos e o espaço físico, promovendo segurança e múltiplas possibilidades para a investigação sensorial, gestual, simbólica e social. Esse espaço precisa ser acolhedor, inclusivo e adequado a pessoas de diferentes idades, favorecendo a construção coletiva de saberes e a expressão das capacidades individuais, em consonância com a perspectiva de que o aprendizado é sempre um fenômeno social e culturalmente situado, pois “o ser humano cresce num ambiente social e a interação com outras pessoas é essencial ao seu desenvolvimento” (Vygotsky *apud* Devis; Oliveira, 1993, p. 56).

A experiência espacial e temporal na educação ocorre corporalmente e simbolicamente, sendo um mediador fundamental do processo educativo. O espaço é um lugar de convivência e de construção de vínculos dialógicos, aspecto essencial para o desenvolvimento integral da pessoa.

Essa compreensão fundamenta uma arquitetura pedagógica na qual a organização espaço-temporal assume um caráter ético, político e estratégico, expressando intencionalidades pedagógicas que refletem a qualidade da educação. Assim, o tempo e o espaço escolar são planejados para acolher, desenvolver e potencializar a formação humana de modo integral, respeitando diferenças e promovendo a inclusão.

9.1 POR QUE ESTA DISCUSSÃO É IMPORTANTE?

As relações entre o espaço e o tempo nas UEs e CEUS apresentam caráter atual e relevante, tendo em vista o impacto desses conceitos no desenvolvimento de bebês, crianças e estudantes nos contextos em que o tempo, o espaço e a corporeidade dos indivíduos são indissociáveis. No caso da Educação Infantil, por exemplo:

O tempo em uma instituição educativa deve ser vivido de modo a aproveitar as oportunidades de aprender e se desenvolver plenamente, de ter experiências diversificadas que não seriam possíveis no ambiente

doméstico ou em nenhum outro espaço que não mediado por adultos responsáveis pelas aprendizagens e desenvolvimento de crianças, nas diferentes faixas etárias (São Paulo, 2006, p. 41).

Ao associarmos as relações espaço-temporais aos contextos pedagógicos nos quais elas ocorrem, precisamos compreender que, no cotidiano das UEs e CEUs, não existe neutralidade nas ações e intencionalidades pedagógicas, bem como nas interações e relações entre os sujeitos ali presentes, o que equivale dizer que a estes espaços e tempos são atribuídas experiências subjetivas e humanas, as quais impactam os processos de aprendizagem e desenvolvimento integral. Assim:

O que transforma o espaço em lugar? A dimensão humana é que pode transformar o espaço em lugar. O lugar se constitui quando atribuímos sentido aos espaços, ou seja, reconhecemos a sua legitimidade para localizar ações, expectativas, esperanças e possibilidades. Quando se diz “esse é o lugar de”, extrapolamos a condição de espaço e atribuímos um sentido cultural, subjetivo e muito próprio ao exercício de tal localização (Cunha, 2008, p. 184).

Logo, discutir o conceito de espaço-tempo na Educação é reconhecer o quanto as formas intencionais de organização dos diferentes espaços e tempos de aprendizagem comunicam valores, organizam relações de poder, definem ritmos, estabelecem limites e possibilitam (ou restringem) experiências educativas.

O modo como são distribuídos e utilizados os tempos e espaços nas UEs revela a identidade do PPP, ou PPE, ali construídos e implementados, evidenciando o que está explícito ou implícito nas ações pedagógicas desenvolvidas. Cabe ressaltar, também, que esses espaços-temporais, ainda que muitas vezes naturalizados:

- estruturam quem pode participar, como e quando participar das atividades;
- regulam relações entre educadoras(es), bebês, crianças e estudantes;
- impactam diretamente a autonomia, a curiosidade e a construção de vínculos;
- podem reforçar ou superar práticas seletivas, excludentes e disciplinadoras.

Da mesma forma, as intencionalidades pedagógicas associadas à organização do espaço-tempo na educação incidem na qualidade do clima e da convivência nas UEs, pois constituem oportunidades de encontro, escuta, participação e cuidado com as pessoas e relações, além de favorecerem (ou dificultarem) respostas educativas aos conflitos, violências e desigualdades.

Desse modo, pensar criticamente o espaço-tempo significa interrogar se a escola que construímos está alinhada aos princípios de uma educação democrática, inclusiva e humanizadora como prevista nas Diretrizes Curriculares da Cidade de São Paulo e na legislação nacional.

Em muitas realidades educacionais, ainda prevalecem tempos fragmentados, currículos rígidos e espaços pouco flexíveis ou carregados de interdições. Essas configurações geram mais experiências de controle do que de aprendizagem; de submissão, mais do que de protagonismo. Quando o tempo e o espaço tornam-se espaços de controle e silenciamento, o direito de aprender é limitado a normas e protocolos que pouco contribuem ao desenvolvimento integral dos sujeitos de direitos.

Ao contrário, quando o espaço é organizado com intencionalidade educativa e o tempo é compreendido como ritmo da vida, ampliam-se as possibilidades de expressão, pesquisa, convivência e criação. Nessa perspectiva, as relações espaço-tempo propiciam uma educação mais ampla, amparada em princípios da equidade, integralidade e inclusão.

Por isso, essa discussão é urgente: ela nos convoca a ressignificar o cotidiano das UEs em uma experiência ética, política e estética, na qual cada pessoa seja reconhecida como sujeito de direitos e saberes. A reorganização do espaço-tempo, orientada pela escuta e pela participação ativa de bebês, crianças, estudantes, professoras, professores e demais profissionais, torna-se condição para assegurar uma educação que promova diferenças sem hierarquizá-las, que acolha e potencialize os processos de desenvolvimento ao longo da vida.

Esse movimento fortalece a corresponsabilidade na tomada de decisões sobre a organização dos tempos e espaços educativos, consolidando práticas alinhadas às necessidades reais dos sujeitos, nas UEs em que interagem e convivem.

9.2 COMO INCORPORAR ESSA DISCUSSÃO AO COTIDIANO ESCOLAR

Sabemos que tempo e espaço são elementos estruturantes da cultura escolar. Toda ação pedagógica ocorre em um espaço — seja na sala referência, sala de aula, na quadra, no laboratório de educação digital, na sala de leitura, no parque, no pátio — e em um tempo, como o ano letivo, o dia letivo, a semana, os 45 minutos de aula ou os 20 minutos de intervalo.

É importante lembrar que tanto a dimensão do tempo quanto a do espaço não são atributos naturais dos indivíduos. Eles representam uma ordem que precisa ser construída coletivamente por meio da experiência e participação ativa. Isso significa que a arquitetura espaço-temporal da UE não apenas reflete a dinâmica social e cultural, como também a influencia diretamente.

Diante disso, se nosso compromisso é com uma educação que promova aprendizagens significativas e o desenvolvimento integral dos bebês, crianças e estudantes, precisamos pensar e praticar os tempos e espaços como componentes essenciais de uma arquitetura pedagógica intencional.

Como já mencionado, tempos e espaços não são neutros: eles educam e são dimensões que, quando bem planejadas, potencializam os processos educativos. Por isso, pensar sobre as marcas temporais e espaciais presentes nas UEs é uma tarefa essencial para quem atua na educação. Essas marcas de organização influenciam diretamente tanto a formação de bebês, crianças e estudantes, quanto o trabalho das educadoras e dos educadores que atuam nas UEs.

Partimos da compreensão de que tempo e espaço estão na base da organização curricular. Por isso, são elementos fundantes da dinâmica que orienta as rotinas escolares. A maneira como o currículo articula a organização tempo-espaço tem impacto direto nas oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento das(os) estudantes. Ao observar como o tempo é distribuído e como os espaços são utilizados, conseguimos perceber os efeitos que essas escolhas têm sobre esses processos, e mais, essa análise nos ajuda a entender como essas estruturas impactam o cotidiano pedagógico, as relações entre os sujeitos e até mesmo as possibilidades de ressignificação.

Trazer esse olhar para o currículo, para o Projeto Político-Pedagógico e Projeto Político-Educacional é um passo importante para promover práticas mais intencionais, inclusivas e alinhadas com os objetivos formativos da Unidade Educacional.

Nesse movimento, a organização dos tempos e espaços pode ser examinada também pelo que produz nas relações entre pares e entre estudantes e educadoras(es), apoiando a definição de práticas que favoreçam a participação, o pertencimento, o cuidado e formas não violentas de lidar com tensões e desavenças do cotidiano.

Pensar o espaço-tempo significa também pensar na acessibilidade. Essa organização só se torna realmente educativa quando possibilita que todas as pessoas (bebês, crianças e estudantes) participem das experiências propostas, sem barreiras que limitem a sua circulação, expressão ou aprendizagem. Nesse sentido, a acessibilidade curricular se efetiva quando o espaço e o tempo sustentam diferentes formas de aprender,

Mais do que dimensões separadas, tempo e espaço são compreendidos aqui como categorias que fazem parte de um mesmo processo, ou seja, um processo que se entrelaça com a realidade cotidiana da UE. Essa fusão dialética nos convida a olhar para o planejamento curricular com atenção redobrada, reconhecendo que decisões sobre horários, ambientes e sequências de atividades não são neutras: elas moldam experiências, trajetórias e possibilidades.

9.3 EXEMPLOS DE ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA NO/DO COTIDIANO ESCOLAR

Como educadoras e gestoras, é fundamental que nos coloquemos diante de um desafio importante: romper com as influências de uma racionalidade técnica, mecanicista e funcional, que, ao longo do tempo, foi assimilada pela rotina escolar. Essa racionalidade fragmenta os espaços-tempos de aprendizagem, impõe horários rígidos, hierarquiza as relações e determina espaços fixos para bebês, crianças e estudantes, entre outros aspectos que ainda marcam fortemente a cultura escolar.

Vale lembrar que essas estruturas não são naturais ou inevitáveis; tratam-se de construções sociais que vêm sendo engendradas desde a Idade Média e foram reconceitualizadas pela modernidade ocidental, como aponta Thiesen (2011). Por isso, superar esse modelo pedagógico exige uma revisão profunda das práticas educacionais, com foco na criação de espaços mais inclusivos e voltados para as reais necessidades dos bebês, crianças e estudantes, e que os tempos sejam vividos com intencionalidade. Tais vivências, pensadas a partir das especificidades de cada modalidade de educação, podem ampliar repertórios, promover interações significativas e contribuir para a formação de sujeitos autônomos, críticos e criativos.

Esta é uma provocação e um convite para ressignificar os espaços contemporâneos, da Unidade, muitas vezes ociosos. Isso significa pensar a UE como um lugar que acolhe todos os corpos — sem distinção de gênero, idade ou qualquer outra marca social — e que oferece ambientes inclusivos, afetivos e propícios à escuta, à expressão cultural e artística. Ao romper com uma racionalidade técnica que fragmenta espaços-tempos e hierarquiza relações, a escola também reafirma a convivência como dimensão transversal do cotidiano, presente nas rotinas, nas escolhas de organização e nos modos de ocupar os ambientes, com atenção às desigualdades, ao fortalecimento de vínculos e ao cuidado com as relações.

Do mesmo modo, as UEs que estão dentro dos CEUs podem estabelecer alinhamentos entre as equipes gestoras e o Núcleo Educacional, garantindo o acesso aos espaços presentes no complexo para potencializar o uso coletivo deles.

As atividades culturais, como jogos, brincadeiras, esportes, danças, lutas, ginásticas, músicas, teatro, capoeira, dentre outras, podem favorecer a expressão corporal e a convivência, promovendo pertencimento. Quando contextualizadas e planejadas, tornam a UE mais democrática ao possibilitar que diferentes identidades estudantis participem e se reconheçam nesses espaços. Nesses momentos, práticas de mediação pedagógica e combinados de convivência podem apoiar a prevenção e o enfrentamento de discriminações e violências, (situações de bullying, por exemplo) reforçando vínculos e proteção no cotidiano.

Os tempos-espaços precisam ser educadores em sua essência, sustentáveis em sua proposta e abertos à diversidade das experiências humanas, com um cuidado estético que valorize, dialogue e represente a diversidade étnico-racial e as diferentes culturas que devem compor o cotidiano educacional, possibilitando, assim, a afirmação de identidades, o combate a estereótipos e a promoção do pertencimento; logo, precisam ser espaços simbólicos que proporcionem a aprendizagem para além da sala de aula, por exemplo, corredores organizados com locais de leitura e paredes que exibam as produções dos bebês, crianças e estudantes.

Além disso, os espaços devem permitir tempo para o descanso, tempo para a leitura, tempo para o brincar, reconhecendo que esses momentos também são fundamentais para o desenvolvimento integral dos bebês, crianças e estudantes. Ao promover essa ressignificação, estamos possibilitando que a UE não apenas ensine conteúdos, mas também forme sujeitos em sua totalidade, respeitando seus ritmos, suas histórias e suas necessidades.

Essa transformação não é simples, mas é possível, e começa com o reconhecimento de que tempo, espaço e relações educacionais podem ser ressignificados em favor de uma educação mais democrática e centrada no sujeito que aprende, promovendo um desenvolvimento humano sustentável e integral.

ESTUDO DE CASO

As urbanistas e pesquisadoras Honorata Grzesikowska e Ewelina Jaskulska realizaram um estudo em duas escolas na Catalunha, Espanha, para entender como meninos e meninas usam os pátios escolares. O estudo foi conduzido ao longo de um ano em colaboração com estudantes, pais e a comunidade para mapear os movimentos de estudantes entre 8 e 14 anos. Uma das escolas é organizada em torno de um campo central de uso múltiplo, com marcações e redes para basquete e futebol. Uma pista de caminhada percorre o limite, enquanto uma escada desce em direção ao pátio escolar.

A equipe utilizou o método do diagrama de espaguete para rastrear como os meninos (em azul) usam o playground da escola em comparação com as meninas (em vermelho). Como mostrado em outras pesquisas, os meninos tendem a usar mais espaço do que as meninas e ocupam o centro, empurrando as meninas para a periferia. A área com maior concentração de pontos vermelhos é a escada ao sul, um elemento espacial que permite que as meninas se sentem juntas em grupos e observem as atividades, em vez de serem observadas. Como observam as pesquisadoras, quando os campos esportivos e os equipamentos dominam os playgrounds escolares, existe uma hierarquia sobre quem pode usar o espaço. Normalmente, os meninos (principalmente os atléticos) usam o campo, enquanto todos os outros (meninas e meninos que não se interessam por esportes) são excluídos. Esse design do espaço e do comportamento envia uma mensagem importante aos adolescentes: de que o espaço de brincar é marcado por gênero e hierarquia, e apenas certos grupos têm direito de aproveitá-lo.

“A ocupação e o uso dos espaços centrais são feitos de acordo com a hierarquia de poder, na qual existem aqueles que têm direito a esse espaço e aqueles que são excluídos. Esses padrões tornam-se ainda mais evidentes em espaços externos focados no futebol”, diz Honorata Grzesikowska, planejadora urbana e pesquisadora. Essa análise favorece identificar exclusões sutis, hierarquizações e barreiras à participação relacionadas a gênero, raça, deficiência e outras marcas sociais, orientando intervenções educativas e organizacionais que ampliem acesso equitativo aos espaços e aos tempos da unidade.

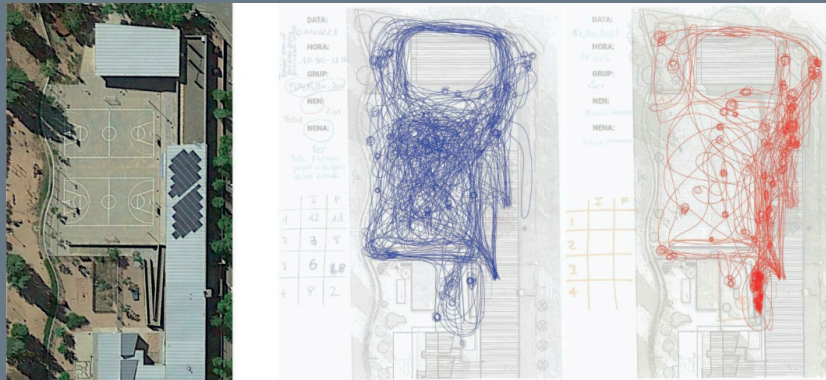


Imagem 1. Um pátio escolar na Catalunha, Espanha, com uma área central de jogos projetada com estruturas para basquete e futebol. Uma pista de caminhada percorre a lateral da área de jogos, e uma escadaria tem vista para o pátio.

Imagem 2. Os mapas à esquerda e à direita registra os padrões de movimento dos meninos (em azul) e das meninas (em vermelho), respectivamente.

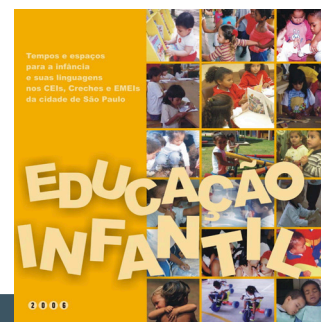
REFERÊNCIAS

- Texto: “O que são espaços educadores?”
- Pesquisa: “Girls just wanna have fun” e outros textos, disponível em: https://drive.google.com/drive/folders/1niAo_JmrXETw0nOD7ndQXPxlwFymYQyN

Por isso, também a necessidade de uma educação baseada nos conceitos da cultura corporal. Assim, considerar o espaço físico como parte essencial do currículo reafirma que o movimento é forma legítima de aprendizagem. Na busca pela superação deste quadro, é fundamental a articulação entre todas e todos, de modo a emancipar as práticas pedagógicas. Desse modo, valorizar os espaços destinados às práticas corporais fortalece uma educação integral, na qual o corpo também aprende, comunica e constrói conhecimento, além de contribuir para uma convivência ética e democrática.

Para saber mais e ver exemplos de espaços educadores, clique nos links abaixo para acessar:

- [Meliponário na EMEI Pedro de Toledo leva educação ambiental para as crianças](#)
- [Rede social do parque da EMEI Mário de Andrade](#)
- [Rede social da EMEF Fernando de Azevedo - sala de Ciências](#)
- [Rede social da CIEJA Clóvis Caitano Miquelazzo](#)
- [Rede social da CIEJA Campo Limpo](#)



Tempos e espaços para a infância e suas linguagens nos CEIs, Creches e EMEIs da Cidade de São Paulo.

10. ALIMENTAÇÃO, HIGIENE E REPOUSO COMO EXPERIÊNCIAS CURRICULARES

A alimentação escolar é direito humano e constitucional, parte do funcionamento cotidiano da UE e influencia a organização dos tempos, dos espaços, das rotinas e dos fluxos institucionais ao longo do ano letivo, assumindo uma função pedagógica, como um processo contínuo de aprendizagem. A política de alimentação escolar inclui a oferta diária de refeições, os cardápios elaborados por nutricionistas, o atendimento às necessidades alimentares especiais, o uso do Sistema de Gestão do Programa de Alimentação Escolar - SIGPAE, a articulação com a agricultura familiar e a realização de ações complementares, como o Recreio nas Férias, o Leve Leite e a distribuição de Cestas Básicas. Esses elementos atravessam diferentes momentos do calendário escolar, como os períodos de organização interna, acolhimento, reuniões pedagógicas, encontros com as famílias, jornadas formativas, recessos e férias.

Diante disso, planejar de modo intencional o cotidiano das UE, como “modos de organização de vida”, conforme anuncia o Currículo da Cidade (2020), exige articular tempos, espaços, interações, materialidades e relações, assegurando ambientes acolhedores, seguros, desafiadores, de aprendizagens e desenvolvimento, que atendam aos interesses, às necessidades e aos ritmos individuais, à participação, à escolha, à decisão, ao recolhimento, à saúde e ao conforto de bebês, crianças e estudantes.

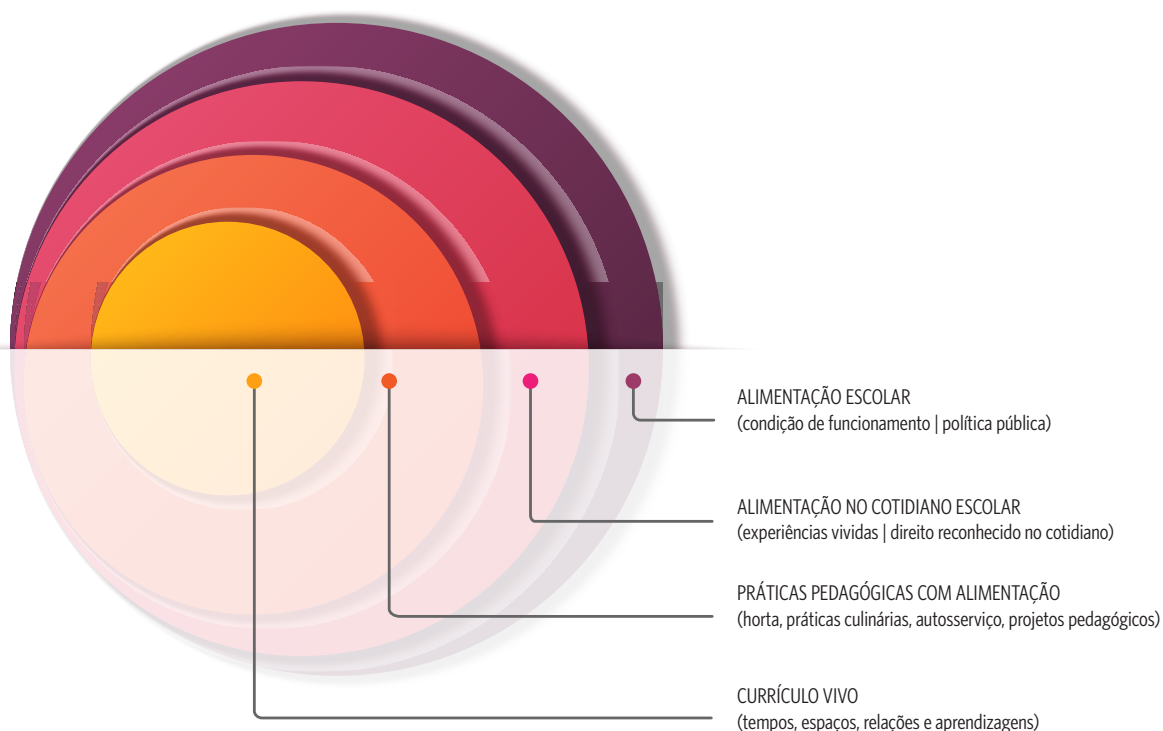
Para saber mais informações sobre o Programa de Alimentação Escolar, acesse o conteúdo disponível no portal da SME em: https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/?page_id=89883&preview=true



Ao considerar a alimentação como parte do currículo, algumas questões podem apoiar a leitura pedagógica dessas experiências no cotidiano da UE:

- *Que aprendizagens se constroem nos momentos de alimentação ao longo do dia?*
- *Que relações, valores e formas de convivência se produzem nestes tempos compartilhados?*
- *Como a organização dos tempos, dos espaços e das rotinas de alimentação favorece — ou limita — a participação, a autonomia e o pertencimento?*
- *Que saberes culturais, sociais e corporais emergem das práticas cotidianas relacionadas à alimentação?*
- *De que modo essas experiências dialogam com o projeto pedagógico da Unidade e com o desenvolvimento integral dos estudantes?*

Alimentação, Currículo e Educação Alimentar e Nutricional

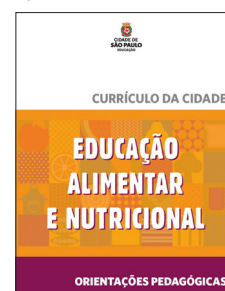


Comer é mais do que suprir uma necessidade biológica: é um processo de aprendizagem contínuo, uma forma de explorar, interagir, experimentar e conhecer o mundo. Antes mesmo de a colher chegar à boca, bebês, crianças e estudantes já constroem sentidos — nos olhares, aromas, texturas, cores, nos gestos de oferta e de recusa que tecem seu repertório alimentar e cultural. Ao se alimentar, criam vínculos, socializam, observam o outro, compartilham descobertas e exercitam escolhas, vivendo a alimentação como experiência rica em relações e significados.

Para que os momentos de alimentação se constituam como experiências educativas, de cuidado e de convivência, é fundamental considerar três dimensões indissociáveis em sua organização: as condições **atitudinais, materiais e organizacionais**.

As condições atitudinais referem-se à postura das pessoas adultas que acompanham e ofertam a alimentação a bebês, crianças e estudantes. Exigem uma atitude acolhedora, sensível e, ao mesmo tempo, segura, reconhecendo que o modo como olhamos, tocamos, falamos e nos colocamos nesses momentos comunica valores, sentidos e aprendizagens desde muito cedo, contribuindo para a construção de vínculos e de uma relação positiva com o alimento.

Os momentos de alimentação nas UEs devem se aproximar das experiências sociais vividas em outros espaços de



Para saber mais informações sobre Práticas Pedagógicas com Alimentação, acesse o Currículo da Cidade: Educação Alimentar e Nutricional: Orientações Pedagógicas, disponível no Acervo Digital da SME ou clicando na imagem.



convivência, pautadas pela interação, pelo diálogo e pela partilha. Nesse sentido, bebês, crianças e estudantes devem ter a possibilidade de escolher onde se sentar, conviver com seus pares, conversar, rir e estabelecer relações, reconhecendo a alimentação como prática social, cultural e relacional.

As condições materiais dizem respeito aos espaços, ao mobiliário e aos utensílios utilizados nesses momentos, que devem ser planejados a partir das necessidades e perspectivas de bebês, crianças e estudantes. Mais do que esteticamente harmoniosos, os ambientes precisam ser funcionais, seguros e acolhedores, favorecendo a ergonomia, o conforto, a autonomia e a interação. O mobiliário deve contribuir para a percepção do próprio corpo, garantindo boa acomodação e acesso facilitado aos alimentos e utensílios.

Nesse sentido, recomenda-se:

- mesas e cadeiras adequadas ao tamanho das crianças e estudantes, que possibilitem apoiar os pés no chão, os cotovelos na altura da mesa e as costas adequadamente apoiadas;
- organização do refeitório com mesas que favoreçam a formação de pequenos grupos, garantindo acesso, locomoção e convivência entre adultos e educandos;
- mobiliários que assegurem conforto e segurança, permitindo ao adulto de referência acompanhar com atenção os processos e as aprendizagens;
- disponibilização de diferentes opções de talheres, adequados às necessidades e escolhas;
- exposição do cardápio em local visível, sem uso de imagens estereotipadas;
- incentivo ao autosserviço, respeitando as possibilidades de bebês, crianças e estudantes, como estratégia de promoção da autonomia;
- garantia de um ambiente tranquilo, sem televisão ligada ou músicas em volume elevado durante as refeições;
- utilização de utensílios protetores da amamentação em substituição à mamadeira, favorecendo a continuidade do aleitamento materno;
- composição do ambiente do refeitório com a participação dos bebês, crianças e estudantes, utilizando objetos, registros e imagens que representem experiências reais vividas na Unidade Educacional.

Práticas relacionadas à alimentação — como hortas escolares, oficinas culinárias, autosserviço ou projetos interdisciplinares — podem integrar o trabalho pedagógico quando são planejadas coletivamente, com intencionalidade pedagógica e em diálogo com o PPP ou PPE da Unidade. Nesse conjunto de práticas, a Educação Alimentar e Nutricional – EAN, prevista no Currículo da Cidade, ocupa um lugar específico ao tratar a alimentação como objeto de conhecimento, recurso para a aprendizagem e articuladora de saberes, a partir dos objetivos do Currículo, das áreas do conhecimento e dos projetos pedagógicos da UE.

De acordo com o Currículo da Cidade: Educação Alimentar e Nutricional, é fundamental estarmos atentos e desenvolvermos práticas pedagógicas inclusivas que respeitem as dificuldades ou seletividade alimentar de bebês, crianças e estudantes com laudo de Transtorno do Espectro Autista – TEA, transtorno de alimentação na infância ou ausência de laudo médico.

É essencial garantir que todas e todos, independentemente de suas questões físicas, sensoriais ou cognitivas, tenham a oportunidade de participar efetivamente das refeições. Nenhum bebê, criança ou estudante com ou sem deficiência deve ser deixado de lado ou invisibilizado durante essas práticas educacionais (São Paulo, 2024, p. 140).

No âmbito da Educação Integral e da organização das UEs de tempo integral, por exemplo, a EAN articula-se aos Territórios do Saber da Política São Paulo Integral, especialmente àqueles relacionados à Consciência e Sustentabilidade Socioambiental, à Economia Solidária e às experiências de horta e educação alimentar. No contexto da atualização curricular das EMEFs, essa articulação reforça a compreensão da EAN como temática transversal, conectada aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento do Currículo e às experiências vividas pelos estudantes ao longo de sua trajetória escolar.

10.1 ALIMENTAÇÃO ESCOLAR E EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL NA ORGANIZAÇÃO DO ANO LETIVO

A Educação Infantil assume o compromisso de romper com a cultura do desmame no ingresso dos bebês nos CEIs e CEMEIs, acolhendo e incentivando as famílias a manterem a amamentação pelo tempo que desejarem. Isso implica orientar, no ato da matrícula e em outros momentos de diálogo, sobre as possibilidades de a mãe ou a responsável ir até a UE para amamentar durante o período de permanência do bebê; sobre o envio de leite materno congelado; e sobre a possibilidade de oferta do leite por um familiar, quando necessário. Tais ações reafirmam o direito do bebê ao vínculo, ao cuidado e ao alimento que lhe é próprio.

Para as mães que amamentam seus bebês e crianças nas UEs, é essencial que os espaços sejam organizados de modo a promover acolhimento e favorecer a continuidade da amamentação. O espaço destinado a esse momento deve ser aconchegante, limpo, com um assento confortável e com a privacidade necessária para que mãe, bebê e criança vivam esse encontro de forma tranquila e respeitosa. Além disso, as equipes das Unidades devem garantir que a amamentação possa ocorrer também em outros espaços agradáveis e seguros, desde que a mãe se sinta acolhida e pertencente — salas de referência, parques, solários — ampliando as possibilidades de conforto e presença da família no cotidiano da Unidade.

Sendo assim, para os bebês que não conquistaram o desenvolvimento postural necessário para se manterem sentados com equilíbrio, a alimentação deve acontecer no colo do adulto de referência, visto que não devemos antecipar nenhuma postura, e respeitar os ritmos e necessidades dos bebês. O colo permite perceber o corpo do bebê por

inteiro: é intimidade, aconchego, contato visual e segurança. No colo, compreendemos seus movimentos, gestos, percepções e expressões — elementos fundamentais para que a alimentação seja vivida como experiência de cuidado e acolhimento.

Ser alimentado no colo também possibilita aprendizagens sobre participação, mas para isso é fundamental que a posição no colo garanta que o movimento do bebê esteja livre, braços e pernas podem e devem se movimentar. Assim, o bebê pode tomar iniciativas: observar os alimentos que estão sendo oferecidos, reconhecer o que está comendo, apontar, saborear e pausar; acompanhar a mão da(o) adulta(o) de referência que o alimenta; ou ainda sinalizar que não deseja mais, afastando a colher ou inclinando o corpo.

À medida que os bebês ganham autonomia postural, passam a utilizar mesas e cadeiras proporcionais ao seu tamanho, em pequenos grupos, nos quais possam levantar-se e sentar-se com autonomia.

As condições organizacionais referem-se à forma como o tempo, os espaços e os pequenos grupos são planejados no cotidiano. Se reconhecemos que bebês, crianças e estudantes aprendem quando se alimentam, precisamos reconhecer também que toda aprendizagem requer tempo. Uma alimentação apressada, organizada apenas pela lógica adultocêntrica, reduz o comer a uma tarefa e dificulta que bebês, crianças e estudantes vivenciem esse momento como experiência de descoberta, socialização e autonomia. Por isso, a organização dos tempos nas Unidades deve ser a menos fragmentada possível, potencializando relações e interações, rompendo com práticas rígidas e inflexíveis.

Organizar pequenos grupos e alargar as janelas de alimentação são estratégias que respeitam os ritmos e as necessidades individuais de bebês, crianças e estudantes. Para isso, é fundamental favorecer a constituição de um ambiente agradável — seja na sala de referência dos bebês ou no refeitório — desde que estejam assegurados os princípios de conforto, segurança e higiene, acolhendo tanto as necessidades individuais quanto as do grupo. Em muitas Unidades, o momento das refeições já se aproxima da dinâmica de um restaurante, no qual as crianças e estudantes podem se alimentar dentro de um intervalo de tempo ampliado, circular livremente em pequenos grupos, escolher os alimentos quando sentem fome e com qual colega desejam compartilhar a mesa. Essas práticas fortalecem a autonomia, as escolhas conscientes e promovem uma vivência mais plena e humanizada da alimentação.

10.2 BANHO/TROCA

Nos espaços coletivos das UEs, as práticas de cuidado corporal — como o banho e a troca de fraldas — configuram-se como tempos privilegiados de atenção individualizada. São momentos em que professoras e professores de referência ou profissionais de apoio oferecem presença plena, olhar atencioso e delicado, construindo vínculos afetivos essenciais para a formação de uma imagem positiva de si, para o desenvolvimento da autoestima e para as aprendizagens do autocuidado. O toque, compreendido como linguagem, comunica segurança, acolhimento e respeito, estabelecendo uma relação de confiança entre quem cuida e quem é cuidado.

Essas práticas também se constituem como ações educativas antirracistas. O modo como cada corpo é olhado, tocado e acolhido — em sua cor de pele, textura de cabelo, traços e modos de existir — comunica reconhecimento, pertencimento e valorização. Assim, o cuidado corporal assume dimensão ética e política, afirmando a dignidade de todos os bebês, crianças e estudantes e o direito a um cuidado delicado, atento e respeitoso.

Os espaços destinados ao banho e à troca devem ser limpos, organizados e previamente preparados, com materiais acessíveis, evitando improvisações. Em nenhuma circunstância bebês ou crianças pequenas devem ser deixados sozinhos sobre o trocador ou em qualquer outro espaço. O cuidado ético se expressa também na responsabilidade com o ambiente, garantindo conforto, segurança e privacidade, reconhecidos como direitos.

O banho integra o cotidiano das UEs de maneira diversa, considerando as necessidades individuais, as condições climáticas, de saúde e de proteção. Nos CEIs e CEMEIs que atendem bebês e crianças menores de três anos, recomenda-se o meio banho após a troca de fraldas e sempre que necessário para assegurar a higiene adequada, especialmente após evacuações. Também devem ser previstos banhos eventuais em situações que demandem higienização imediata, como episódios de diarreia, vômitos ou atividades que envolvam areia, tintas, argila e outros materiais. Em períodos de calor intenso, o banho pode favorecer o conforto térmico e a reorganização corporal e emocional.

Há contextos em que o banho se orienta pelo princípio da equidade, especialmente quando se trata de crianças que vivenciam situações de vulnerabilidade social ou acesso restrito às condições básicas de higiene. Nesses casos, cabe à UE assegurar o direito à higiene digna, independentemente das condições de vida das crianças.

Nas EMEFs, quando estudantes com deficiência necessitarem de apoio para o banho ou para a troca, esse direito deve ser garantido por meio do profissional especializado para apoio à criança sem autonomia em sua higiene, assegurando cuidado respeitoso, preservação da dignidade, privacidade e segurança, em articulação com a equipe pedagógica e de gestão.

10.3 SONO/REPOUSO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O sono e o repouso de bebês e crianças nos espaços coletivos dos CEIs, CEMEIs e EMEIs devem ser organizados de forma ética, respeitosa e intencional. Como práticas constitutivas do cotidiano da Educação Infantil, exigem observação atenta, sensibilidade e compromisso com o reconhecimento das necessidades individuais e coletivas. Dormir, repousar ou recolher-se não interrompem o planejamento pedagógico; são tempos educativos em que cuidado e educação se entrelaçam.

O currículo se constrói no tempo e no espaço vivido, nas relações entre crianças e adultos, e também nos momentos de recolhimento e pausa. Nessa perspectiva, o sono e o repouso integram o currículo por estarem diretamente relacionados ao bem-estar, à autorregulação e ao desenvolvimento integral. Não se trata de padronizar horários ou impor rotinas homogêneas, mas de assegurar que os ritmos e as necessidades de cada bebê e criança sejam respeitados, sem a lógica da “hora do sono” como obrigação coletiva.

Os espaços expressam concepções de infância, de educação e de cuidado. Por isso, a organização da sala de referência e dos demais ambientes da Unidade deve prever locais aconchegantes que permitam desacelerar, descansar, recolher-se momentaneamente ou estar em pequenos grupos, sem recorrer ao confinamento, à passividade ou à indução artificial do sono. Esses tempos precisam estar previstos no planejamento docente, orientados pelo conforto, pela segurança e pelo bem-estar.

Respeitar as necessidades de cada bebê e criança implica oferecer escolhas reais também nos momentos de descanso. Não há necessidade de uma sala exclusiva do sono nem de um colchão para cada criança. O repouso pode acontecer na sala referência ou em outros espaços da UE, desde que sejam assegurados conforto, segurança e acesso ao longo do período. Diferentes materialidades — como colchões utilizados conforme a demanda, minicamas, almofadas, puffs, redes, tapetes ou outros suportes acolhedores — podem compor esses espaços, possibilitando que bebês e crianças escolham se desejam descansar e onde fazê-lo.

Os momentos de descanso não se restringem ao dormir. Vivenciar o ócio, o relaxamento, o aconchego e a contemplação também constitui aprendizagem na Educação Infantil. São tempos em que o corpo desacelera, a atenção se reorganiza e a criança pode simplesmente estar, sem exigências produtivas. A organização dos ambientes deve favorecer essas experiências de forma ética e respeitosa. Recomenda-se garantir ventilação e iluminação natural; evitar estratégias de indução do sono, como escurecimento artificial dos espaços, uso de músicas, aromas, luzes ou efeitos visuais; e assegurar a presença de um adulto disponível para acolher bebês e crianças que necessitem ou desejem dormir. Para aquelas que não querem dormir, devem ser oferecidas propostas tranquilas, de menor intensidade, que respeitem seus ritmos e necessidades.

Assim, o sono e o repouso, quando organizados com intencionalidade pedagógica, tornam-se tempos em que a criança aprende sobre si, reconhece seus limites e necessidades e se desenvolve em um ambiente que a respeita como sujeito integral.

Para sustentar e qualificar as práticas cotidianas, recomenda-se que as equipes dialoguem continuamente com os documentos orientadores da Rede — como o Currículo da Cidade: Educação Infantil, os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana e as Orientações Normativas Educação Alimentar e Nutricional da SME/CODAE — articulando-os aos registros pedagógicos produzidos na própria Unidade.

Como desdobramento desta orientação, propõe-se analisar coletivamente como alimentação, banho, troca e sono/repouso estão organizados no cotidiano; observar os ritmos, as escolhas, as recusas e as formas de participação dos bebês e das crianças; revisar espaços, mobiliários e tempos à luz do conforto, da segurança, da autonomia e da dignidade dos corpos; fortalecer o papel do adulto de referência; ampliar o diálogo com as famílias; e registrar as experiências, transformando o cotidiano em fonte permanente de reflexão e formação.

Mais do que orientar procedimentos, este documento convida as equipes a olhar com atenção para o que já acontece, ressignificar práticas naturalizadas e afirmar o cuidado como ética, política e pedagogia. É nos gestos cotidianos — ao alimentar, acolher o descanso, banhar, trocar e estar junto — que se constrói uma Educação Infantil que humaniza, protege direitos e reconhece a infância em sua inteireza.

11. COMEMORAÇÕES, FESTIVIDADES E EVENTOS CULTURAIS

A celebração pode ser compreendida como uma prática pedagógica cotidiana que nasce das experiências, interações e brincadeiras vividas pelos bebês, crianças e estudantes, de modo a valorizar processos, conquistas, descobertas e sentidos construídos coletivamente (em consonância com os princípios da escuta, do protagonismo e da participação), podendo originar um momento festivo de culminâncias, ritos, aniversários ou eventos culturais, entre outros, que se justificam pedagogicamente quando articuladas ao PPP, aos territórios e às culturas das infâncias. Contudo, o Currículo da Cidade nos orienta que as festividades não devem ser entendidas como eventos isolados ou meramente comemorativos, que reforcem estereótipos e consumismos:

Dessa forma, as festas só fazem sentido para determinado território quando expressam suas manifestações culturais, quando são planejadas por todos os membros, quando refletem seus desejos e necessidades e quando fazem parte da identidade deste território (São Paulo, 2020, p.120).

Ao valorizar, portanto, as histórias das famílias, as práticas culturais do território e as experiências vividas pelos bebês, crianças e estudantes, a UE amplia as possibilidades de aprendizagem e reconhece a diversidade como elemento central do trabalho pedagógico: celebrações, festividades e eventos que valorizam culturas, histórias e modos de vida dos povos afro-brasileiros, indígenas e migrantes — em consonância com os princípios da educação antirracista, inclusiva e equitativa — devem transversalizar o cotidiano das UEs, sem a prescrição de uma data comemorativa, mas ao longo do ano, sempre que houver sentido.

Na EJA, por exemplo, essas celebrações e festividades também estão presentes no cotidiano das(os) estudantes, durante o ano todo, o que possibilita a troca de conhecimentos, experiências e vivências culturais das pessoas jovens, adultas e idosas, de modo a impactar a forma como se criam os vínculos afetivos e identitários, nos diferentes espaços de aprendizagem onde circulam e interagem esses sujeitos históricos.

Nesse sentido, Bruna Ribeiro (2025) nos lembra que rituais, ciclos e celebrações devem ser compreendidos como práticas que reivindicam um senso de comunidade, e não como simples acontecimentos isolados ou decorativos, já que o valor desses momentos reside em como eles tecem e fortalecem vínculos socioafetivos, a fim de que promovam experiências coletivas aos bebês, crianças, estudantes e famílias.

A culminância de projetos, mostras culturais ou outros encerramentos de ciclo, nessa perspectiva, deve ser compreendida como momentos de partilha dos processos vividos, e não como um evento centrado em produtos finais, performances ou resultados padronizados. Trata-se de uma etapa do percurso pedagógico em que bebês, crianças e estudantes têm suas experiências, investigações, descobertas, hipóteses, gestos, narrativas e múltiplas linguagens reconhecidas e valorizadas, reafirmando seu protagonismo e autoria. Logo, é importante que

esses momentos promovam a interação entre toda comunidade educacional, reconhecendo os percursos vividos durante o período.

11.1 A SINGULARIDADE DO ANIVERSÁRIO E A ESTÉTICA DA COMEMORAÇÃO DA VIDA

O aniversário de cada bebê, criança e estudante é um exemplo de festividade que carrega grande significado, pois celebra a singularidade de cada sujeito e o seu percurso de vida. Nesse momento, é fundamental que sejam reconhecidos e valorizados em sua individualidade, permitindo que sua chegada ao mundo, seu crescimento e envelhecimento sejam acolhidos e festejados de forma única.

Por isso, a celebração deve ser a oportunidade de fortalecer a construção de identidades, bem como de sentimentos de pertencimento dentro da UE e da comunidade. Nesse contexto, torna-se imprescindível a participação das famílias dos bebês, e da escuta das crianças e dos estudantes no reconhecimento das diversas formas de celebração, para que o planejamento do momento respeite as singularidades de cada aniversariante. Assim, cada celebração torna-se uma prática significativa, conectando a dimensão individual de cada bebê, criança e estudante à vida coletiva da comunidade educativa, consolidando tanto sua identidade própria quanto o senso de pertencimento ao espaço escolar em um planejamento coletivo. Isto posto, é fundamental salientar o quanto é importante para as pessoas que frequentam a EJA (sobretudo as mais idosas) celebrar mais um ano de vida no contexto dos seus respectivos espaços-tempos de vivências, compartilhamento de saberes e construção coletiva de conhecimentos.

Cabe ressaltar, ainda, que as celebrações devem ser pensadas de forma contextualizada e alinhada à proposta pedagógica da UE, de maneira a evitar o uso de ornamentações comerciais, temas de personagens estereotipados ou padrões estéticos que limitem a expressão infantil. Ao substituir elementos mercadológicos, comerciais por objetos e produções significativas do cotidiano — que reflitam a verdadeira identidade dos bebês, crianças e estudantes —, reforça-se o compromisso com uma estética que valoriza e respeita a autoria e a ética não só das infâncias, mas também das adolescências, bem como das pessoas jovens, adultas e idosas. Assim sendo, o aniversário deve ser planejado em seu tempo, espaço e materialidades, na perspectiva das vozes e do protagonismo de bebês, crianças e estudantes.

11.2 A ALIMENTAÇÃO NAS FESTIVIDADES E CELEBRAÇÕES

Compreendemos que a alimentação, em momentos celebrativos, distancia-se de uma lógica de excepcionalidade, consolidando-se como uma experiência constituinte do cotidiano e do percurso pedagógico de bebês, crianças e estudantes. De acordo com a Orientação Normativa de Educação Alimentar e Nutricional - EAN, o ato de alimentar-se é um eixo central da indissociabilidade entre o cuidar e o educar. Portanto, o que se serve à mesa em momentos de celebração não é um adendo à rotina, mas a continuidade de um compromisso ético com a saúde e o bem-estar.

Em consonância com o Informativo Técnico SME/CODAE (2025), reafirma-se que a

construção da memória afetiva e a celebração das tradições não estão vinculadas à oferta de produtos ultraprocessados ou ao consumo excessivo de açúcares e gorduras, sendo proibida a oferta de produtos ultraprocessados e alimentos ou bebidas com adição de açúcar para bebês e crianças menores de 4 anos. Da mesma forma, o documento ressalta que:

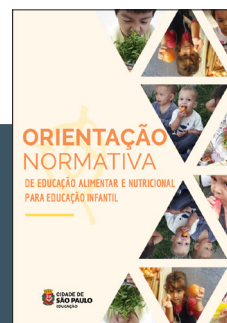
Para todas as modalidades de ensino, não é permitida a distribuição de lembrancinhas com doces industrializados e produtos ultraprocessados. Por exemplo, não devem ser distribuídos para bebês, crianças e estudantes chocolates durante a Páscoa, balas, bombons, pirulitos nos dias da família na escola, entre outros (São Paulo, 2025).

Celebrar, pois, faz parte da vida e significa, sobretudo, reconhecer e valorizar a singularidade de cada indivíduo, fortalecendo vínculos afetivos, promovendo o sentimento de pertencimento e respeito à diversidade cultural, social e individual presente nas UEs e em seus territórios. Quando as festividades se articulam de forma intencional ao currículo, ao PPP e ao cotidiano, elas deixam de ser meros eventos isolados ou decorativos e se tornam práticas pedagógicas significativas que envolvem bebês, crianças, estudantes, famílias e educadores na construção de sentidos compartilhados.

Para subsidiar o planejamento desses momentos, recomendamos a consulta ao Caderno de Receitas Festivas (2024) da SME, como um recurso orientador para as equipes escolares. A utilização deste material apoia a elaboração de cardápios que aliam o prazer da partilha ao rigor nutricional e à segurança alimentar, assegurando que a prática culinária nas Unidades esteja em permanente coerência com as diretrizes de Educação Alimentar e Nutricional estabelecidas para a infância paulistana.

Para saber mais, acesse:

- [Informe Técnico de Festividades 2025 Unidades - CODAE](#)
- [Informe Técnico de Festividades 2025 Unidades diretas - CODAE](#)
- [Orientação Normativa de Educação Alimentar e Nutricional para Educação Infantil](#)
- [Receitas festivas da alimentação escolar](#)



TEMA GERADOR

FORMAÇÃO, GESTÃO E ACOMPANHAMENTO

A REDE COMO ESPAÇO FORMATIVO

INTENCIONALIDADE

Consolidar a Rede Municipal de Ensino como espaço formativo permanente, no qual formação continuada, gestão educacional e acompanhamento das aprendizagens se articulam em processos coletivos e democráticos.

12. FORMAÇÃO CONTINUADA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO: AÇÃO-REFLEXÃO-AÇÃO

Dizíamos antes que já não podemos entender a formação permanente apenas como atualização científica, pedagógica e cultural do professor, e sim sobretudo como a descoberta da teoria para organizá-la e combatê-la, se preciso. Trata-se de remover o sentido pedagógico comum e recompor o equilíbrio entre os esquemas práticos e os esquemas teóricos que os sustentam.

Francisco Imbernón

Toda UE é um território de aprendizagens, encontros e sentidos. Nela, as decisões cotidianas, as práticas pedagógicas e as relações construídas entre educadoras, educadores, estudantes, bebês, crianças e comunidade dão forma ao que compreendemos como projeto educativo. Nesse sentido, a formação continuada constitui-se como estratégia central para a implementação da Educação Integral, ao sustentar práticas pedagógicas que reconhecem a aprendizagem como direito e o desenvolvimento humano em suas múltiplas dimensões.

Como equipamento educacional, os Centros Educacionais Unificados – CEUs são espaços que ampliam e fortalecem o projeto educativo das UEs ao promoverem a integração entre educação, cultura, lazer e esporte. Esses territórios favorecem a construção coletiva de experiências formativas que transcendem os limites da sala de aula, potencializando aprendizagens significativas e o diálogo com a comunidade. Assim, reafirmam o compromisso da Rede Municipal de Ensino – RME com a Educação Integral e com a consolidação da Cidade Educadora.

Acreditamos que para potencializar um bom planejamento, anunciar a toda Rede mais uma vez os nossos processos formativos, bem como àqueles que também passaram a compor essas formações, auxilia, na medida em que, neste documento, unificamos o que fazemos, como fazemos e por que fazemos, para que, desta forma, possamos colaborar com a organização, a revisão e a oportunidade de projetar e acompanhar a ação educativa.

Nesse sentido, a SME atua no planejamento, no desenvolvimento, no acompanhamento e na avaliação das políticas de formação continuada da Rede Municipal. Sua ação se volta a fortalecer o trabalho pedagógico das UEs e CEUs, promovendo o diálogo entre as diretrizes da Secretaria e as práticas desenvolvidas nos diferentes territórios da cidade.

Dessa forma, as ações formativas assumem papel central. Elas constituem o eixo articulador entre o pensar e o fazer pedagógico, promovendo o movimento de ação-reflexão-ação que sustenta o desenvolvimento profissional e a qualidade das aprendizagens. Esse movimento é essencial à Educação Integral, pois permite que educadoras e educadores ajustem tempos, espaços, metodologias e relações a partir das necessidades reais

dos estudantes e dos contextos em que estão inseridos.

A formação continuada organizada pela SME, juntamente às DREs e às UEs, expressa a intencionalidade para o atingimento do direito às aprendizagens, sobretudo no que se refere ao desenvolvimento das proficiências de cada componente, à meta de alfabetização e a quanto esse movimento auxilia na manutenção do acesso e da permanência em nossas Unidades.

A formação continuada também acontece para a equipe gestora dos CEUs, os gestores das UEs e os chefes dos Núcleos de Ação dos CEUs, com foco no fortalecimento do trabalho articulado entre os diferentes equipamentos e agentes. Essas ações têm como propósito promover o diálogo permanente e favorecer a construção de práticas integradas que expressem o princípio da Educação Integral.

12.1 A FORMAÇÃO CONTINUADA NA RME: VALORIZAÇÃO DAS DIFERENTES TRAJETÓRIAS

*"No fundo, ninguém chega lá,
partindo de lá, mas de um certo aqui"*

Paulo Freire, 1992

A formação continuada na RME compreende uma política de valorização e de reconhecimento dos diferentes saberes, trajetórias e identidades de profissionais da educação, acolhendo os anseios e os desafios do cotidiano educacional, sem perder de vista o direito à aprendizagem de bebês, crianças e estudantes. Essa política reafirma o compromisso coletivo com uma educação capaz de responder às necessidades do presente e traçar perspectivas para o futuro, fundamentada na história da Rede.

Considerando que formar é uma construção coletiva de saberes, um processo permanente de ação-reflexão-ação, o aprimoramento das práticas não pode ser concebido como uma responsabilidade individual, pois necessita de um comprometimento coletivo, no qual "todos os responsáveis pela ação educativa participam da leitura crítica da realidade" (André, 2016) para, assim, aperfeiçoá-la continuamente.

Nesse sentido, compreende que, para cada servidora e servidor se reconhecer como sujeito ativo no fortalecimento de uma educação pública de qualidade, é necessário assumir-se como pesquisador de sua prática, fortalecendo espaços de diálogo, escuta, trocas e oportunidades formativas.

Atualmente, na RME, as ações formativas se materializam em diferentes práticas:

01

Formações em serviço: Projeto Especial em Ação - PEA;

02

Formações permanentes: vinculadas aos Projetos de Apoio Pedagógico - PAP, Formação da Cidade e Formação em Contexto;

03

Formação dos Programas: Aprender e Ensinar; Juntos pela Aprendizagem, EntreNós e Conecta Rede;

04

Formação para professores designados: Professores Orientadores de Sala de Leitura, Professores Orientadores de Educação Digital, Professores de Atendimento Educacional Especializado e Professores Orientadores de Educação Integral;

05

Formações articuladas com o MEC, por meio do Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da Educação de Jovens e Adultos;

06

Formações optativas ofertadas pela Rede direta e parcerias: cursos e eventos nas modalidades a distância, híbrido e presencial;

07

Formação para ingressantes: destinada a Professores, Auxiliares Técnicos de Educação – ATEs e Coordenadores Pedagógicos que acessaram o cargo recentemente;

08

Formação para estagiários: vinculados aos programas Aprender sem Limite e Parceiros da Aprendizagem;

09

Formação para os Professores contratados;

10

Formação de Formadores.

Em atendimento às demandas da Rede e reafirmando o compromisso com a formação continuada, as Coordenadorias COPED, COCEU, CODAE, EMFORPEF, as DREs e as UEs articulam-se para atender, transformar, acompanhar e aprofundar os processos formativos que são manifestados pelas necessidades que emergem do cotidiano escolar.

Nessa perspectiva, uma ação formativa não se sobrepõe às outras ações e espaços formativos existentes e nem à formação inicial, pois assumem caráter complementar e/ou suplementar, fortalecendo tanto o desenvolvimento individual quanto o coletivo. Sendo assim, não há relação hierárquica entre as diferentes modalidades e ofertas, tampouco entre a formação inicial e a continuada, uma vez que se integram, contribuindo diretamente na constituição da identidade e no crescimento profissional das servidoras e dos servidores da Rede.

Além disso, as formações promovidas devem dialogar com as demandas, necessidades e desafios das UEs. Conforme Bernadete Gatti (2016), não podemos desconsiderar que as educadoras e os educadores

[...] são profissionais inseridos em um contexto educacional, que é ao mesmo tempo, nacional e local, numa inserção global, que tem eixos sociofilosóficos, mas se faz na heterogeneidade das condições geográfico-culturais (Gatti, 2016, p. 170).

Nesse contexto, é preciso que a diversidade de necessidades e de condições estejam presentes nas ações formativas, uma vez que, para ampliar as estratégias e as habilidades profissionais em planejar práticas que respondam às singularidades dos sujeitos, é fundamental considerar os diferentes contextos, saberes, didáticas e culturas.

A formação de profissionais da educação na RME é, portanto, um processo contínuo, permanente e articulado, que fortalece a atuação de gestoras, gestores, equipes de apoio, equipe técnica, nutricionistas, professoras, professores, estagiárias e estagiários, reafirmando o compromisso com o desenvolvimento e a aprendizagem de bebês, crianças e estudantes.

Acreditando que formar é esperar, mas não como um ato passivo, e sim como uma ação engajada, de reflexão crítica e de transformação da realidade (Freire, 1992), somos convidados a pensar: quem queremos formar? Quais as intencionalidades que orientam as nossas práticas? De que forma podemos assegurar a sustentabilidade das ações desenvolvidas? Como favorecer a transformação das práticas?

Essas indagações orientam a construção de uma política de formação continuada intencional, contextualizada e comprometida com a transformação das práticas pedagógicas, considerando tanto os processos formativos voltados à implementação dos materiais pedagógicos quanto aqueles destinados à qualificação profissional das servidoras e dos servidores da RME.

Dando continuidade aos seminários **Juntos pela Aprendizagem**, que têm como intuito promover o intercâmbio de conhecimentos, busca-se aprofundar os saberes relacionados à equidade, compartilhar práticas de acompanhamento das aprendizagens e identificar indicadores comuns que contribuam para o fortalecimento das ações pedagógicas na Rede.

Na perspectiva Rede formando Rede, os seminários envolvem também a apresentação de relatos de prática de professores, evidenciando ações desenvolvidas em suas UEs. Essas experiências dão visibilidade ao trabalho realizado nos diferentes contextos, favorecem reflexões coletivas e possibilitam trocas fundamentais para o aprimoramento das práticas pedagógicas, a construção de estratégias colaborativas e a promoção de uma educação mais equitativa e de qualidade para todos os estudantes.

Os seminários serão desenvolvidos pelas equipes da SME. As equipes das DREs desenvolverão um seminário de aprofundamento por semestre, dentre as temáticas sugeridas.

Para 2026, teremos os seguintes seminários:

Período	Temas	Público-Alvo
1º semestre	Conselho de Classe	Unidades de Ensino Fundamental e Médio
	Alfabetização LP e MAT	
	Leitura e Escrita em todas as áreas de conhecimento	
	Cultura Escrita e Leitura Literária	Unidades de Educação Infantil
2º semestre	Educação Integral	Unidades de Educação Infantil e Ensino Fundamental e Médio
	Avaliação	Unidades de Ensino Fundamental e Médio
	Educação Inclusiva	Unidades de Ensino Fundamental e Médio
	Pensamento Matemático	Unidades de Educação Infantil

12.2 PROJETO DE APOIO PEDAGÓGICO

O Projeto de Apoio Pedagógico - PAP da RME tem como propósito oferecer atendimento aos estudantes que necessitam de apoio para o avanço das aprendizagens na forma de recuperação contínua e paralela, por meio de percursos didáticos que valorizem as particularidades de cada processo de aprendizagem, assegurando o direito de aprendizagem de todos. O projeto atende alunos do 2º ao 9º ano que ainda estão em processo de apropriação dos Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento definidos pelo Currículo da Cidade.

Para apoiar a execução dessas ações de recuperação, tanto paralela quanto contínua, a SME, em parceria com as DREs, promove encontros formativos mensais com professoras e professores do projeto, com o objetivo de integrar os diferentes contextos educacionais aos objetivos específicos do PAP. Essas formações buscam subsidiar o trabalho realizado pelo professor, trazendo o estudante como ponto de partida para todas as ações planejadas e realizadas no projeto.

A SME elaborou e disponibilizou, para essa frente, os seguintes materiais didáticos:



Consulte as publicações produzidas pela SME no Acervo Digital ou clicando nas imagens.



Os processos e percursos formativos ofertados pela SME auxiliam também o professor a refletir sobre sua prática a partir do uso desses materiais.

Dessa maneira, a atuação de professoras e professores do PAP deve ocorrer em colaboração com a equipe gestora e os demais docentes, buscando garantir o pleno direito à aprendizagem, com foco no desenvolvimento da leitura, da escrita e da resolução de problemas.

12.3 RECOMPOR PARA AVANÇAR – CAMINHOS PARA RECOMPOSIÇÃO DAS APRENDIZAGENS E O BOLETIM PEDAGÓGICO

A recomposição das aprendizagens integra a organização pedagógica da Rede como um processo contínuo, intencional e indissociável do planejamento e do trabalho cotidiano em sala de aula. Mais do que a recuperação de conteúdos, trata-se de reorganizar as práticas pedagógicas a partir das aprendizagens essenciais, considerando os diferentes tempos, ritmos e trajetórias dos estudantes, de modo a assegurar o direito de todos à aprendizagem.

Nesse contexto, a recomposição não se configura como uma ação pontual ou paralela, mas como parte constitutiva do currículo em ação. Ela se materializa por meio da escuta atenta dos estudantes, da análise dos registros de aprendizagem e da proposição de situações didáticas significativas, que permitam identificar saberes consolidados, aprendizagens em processo e necessidades de intervenção pedagógica.

A organização do trabalho docente orientada pela recomposição pressupõe a articulação entre diagnóstico, planejamento, acompanhamento e avaliação formativa. A seleção intencional de objetivos de aprendizagem, aliada a estratégias didáticas desafiadoras

e contextualizadas — como as propostas apresentadas neste documento — favorece avanços progressivos e significativos, respeitando a diversidade dos percursos escolares.

As equipes gestoras e pedagógicas desempenham papel fundamental na criação de condições institucionais que sustentem esse processo, assegurando tempos e espaços de planejamento coletivo, estudo e análise das práticas. O trabalho colaborativo e a valorização das experiências desenvolvidas nas UEs fortalecem a coerência das ações pedagógicas e ampliam as possibilidades de intervenção.

Outra ação nessa perspectiva de orientações pedagógicas com princípios didáticos, sugestões de rotinas pedagógicas e propostas de atividades articuladas aos Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento – OADs é o Boletim Pedagógico Bimestral da SME, que apresenta orientações pedagógicas para o trabalho docente na Rede, com foco no Ciclo de Alfabetização, especialmente no 2º ano do Ensino Fundamental, e também com indicações para os 5º e 9º anos. Para 2026 o boletim pretende ser ampliado para o 4º e 8º anos, também nos componentes de Língua Portuguesa e Matemática. O documento parte da análise dos dados da Prova São Paulo, identificando aprendizagens que demandam aprofundamento e, a partir disso, prioriza os OADs do Currículo da Cidade, subsidiando o planejamento pedagógico do bimestre.

Ao integrar a recomposição das aprendizagens ao Projeto Político-Pedagógico – PPP, aos planos de ensino e às orientações apresentadas no Boletim, a UE reafirma seu compromisso com uma educação equitativa, orientada por práticas intencionais, contextualizadas e comprometidas com a aprendizagem de todos os estudantes.

Materiais Pedagógicos para apoio à Recomposição das Aprendizagens e Boletim Pedagógico – 2026

Material	Periodicidade	Finalidade	Público-Alvo
Boletim Pedagógico	Bimestral	Apoiar o trabalho dos professores a partir dos dados de aprendizagem – 2025, nos componentes de Língua Portuguesa e Matemática	2º, 4º, 5º, 8º e 9º anos
Recompor para Avançar – Fascículos	Bimestral	Apoiar o trabalho dos professores com base nos dados das provas Saberes e Aprendizagens 2026, especialmente para consolidação da alfabetização e recomposição das aprendizagens, nos componentes de Língua Portuguesa e Matemática	Serão encaminhados 3 documentos, sendo um para cada Ciclo (Alfabetização, Interdisciplinar e Autoral)
Semana de Recomposição – Desafios e Descobertas	Final do 2º e 4º bim.	Apoiar o trabalho dos professores de todos os componentes curriculares na recomposição das aprendizagens.	1º ao 9º anos

12.4 POEI – PROFESSOR ORIENTADOR DE EDUCAÇÃO INTEGRAL

O Professor Orientador de Educação Integral - POEI exerce função estratégica na organização pedagógica nas UEs, sendo responsável por articular as ações dos Programas São Paulo Integral, Mais Educação São Paulo e projetos da escola ao Projeto Político-Pedagógico - PPP e Projeto Político-Educacional - PPE.

Sua atuação pressupõe trabalho colaborativo e transversal, em permanente diálogo com professoras, professores e equipe gestora, gestão do CEU e com as diretrizes de SME, visando à coerência e à integração das práticas pedagógicas desenvolvidas nos diferentes tempos, espaços e projetos educativos.

Para o pleno exercício de suas atribuições, é imprescindível que o POEI participe de processos formativos específicos e continuados, os quais integram sua função. Tais formações visam desenvolver competências relacionadas à articulação pedagógica, à leitura do território, à construção de parcerias educativas, ao acompanhamento das experiências realizadas, bem como à sensibilidade necessária para promover alinhamentos entre os projetos da escola, o trabalho docente e as políticas educacionais da SME.

A formação do POEI é de responsabilidade da Coordenadoria do Centro Educacional Unificado - COCEU em articulação com a Coordenadoria Pedagógica - COPED, sendo realizada, no âmbito das DREs, de forma integrada entre as Divisões de Centros Educacionais Unificados - DICEUs e as Divisões Pedagógicas - DIPEDs. Nesse sentido, orientamos que as UEs organizem seus tempos e rotinas de modo a assegurar a participação do POEI nas formações promovidas pela SME e pela DRE, reconhecendo-as como parte indissociável de suas atribuições funcionais e condição essencial para a qualificação das ações de Educação Integral na escola.

Cabe à equipe gestora garantir as condições institucionais para que o POEI exerça suas funções de maneira articulada com a Direção da Escola e a Coordenação Pedagógica, fortalecendo práticas formativas coletivas, o diálogo entre os diferentes profissionais e a consolidação de uma proposta de Educação Integral coerente, integrada e comprometida com o direito à aprendizagem dos estudantes.

12.5 FORMAÇÃO CONTINUADA PARA O FORTALECIMENTO DO CURRÍCULO DA CIDADE

O Currículo da Cidade do Ensino Fundamental passou, em 2025, por um movimento de atualização curricular que parte da premissa de responder às demandas do contexto contemporâneo, identificadas a partir da implementação do Currículo da Cidade publicado em 2017. Esse movimento preserva o compromisso com a valorização da história, da memória, das experiências, das práticas e das culturas que constituem a base desse documento, ao mesmo tempo que incorpora debates atuais materializados em documentos orientadores, como Educação Alimentar e Nutricional, Educação Ambiental, Educação Antirracista, Povos Indígenas e Povos Migrantes.

Essa atualização não se expressa apenas na revisão conceitual ou na ampliação de referenciais orientadores, mas também na centralidade atribuída aos processos formativos

como dimensão constitutiva da efetivação curricular. Embora o documento apresente, em capítulo específico, o detalhamento das mudanças e atualizações realizadas, é fundamental destacar que o fortalecimento do Currículo da Cidade se dá, de modo indissociável, pela articulação entre o texto curricular e as ações formativas desenvolvidas na Rede.

Nesse sentido, a atualização curricular reafirma a necessidade da consolidação de ações pedagógicas mais coerentes e equitativas em todos os territórios, ao explicitar concepções, princípios, diretrizes e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que assegurem a todas as crianças e estudantes as mesmas oportunidades de aprendizagem, independentemente da UE em que estejam matriculados.

Para fortalecer práticas alinhadas às orientações do Currículo da Cidade, torna-se imprescindível investir na formação dos profissionais da educação, não com a finalidade de padronizar práticas pedagógicas, mas de promover coerência entre o que o Currículo propõe e o trabalho desenvolvido nas Unidades Educacionais, respeitando as especificidades dos contextos.

A efetivação do Currículo está vinculada a uma concepção de educação que demanda reflexão contínua sobre o fazer pedagógico e a compreensão das intencionalidades educativas, em um movimento permanente de ação-reflexão-ação, orientado ao replanejamento das práticas. Nessa perspectiva, os espaços formativos constituem-se como aliados fundamentais da implementação curricular, ao viabilizarem estudos, reflexões, trocas de experiências e reelaborações coletivas, contribuindo para que o Currículo da Cidade se materialize nas práticas cotidianas.

Compreendido como um currículo vivo, o Currículo da Cidade reconhece, portanto, a pluralidade dos contextos educacionais e busca assegurar maior consistência aos processos de ensino e aprendizagem desenvolvidos na Rede. Assim, a formação continuada — em serviço, optativa ou permanente — assume papel estratégico na consolidação dessa atualização curricular, ao possibilitar que o diálogo entre as realidades das UEs se traduza em ações pedagógicas intencionais, orientadas pela garantia dos direitos educacionais de todas e todos.

12.6 EDUCAÇÃO INFANTIL

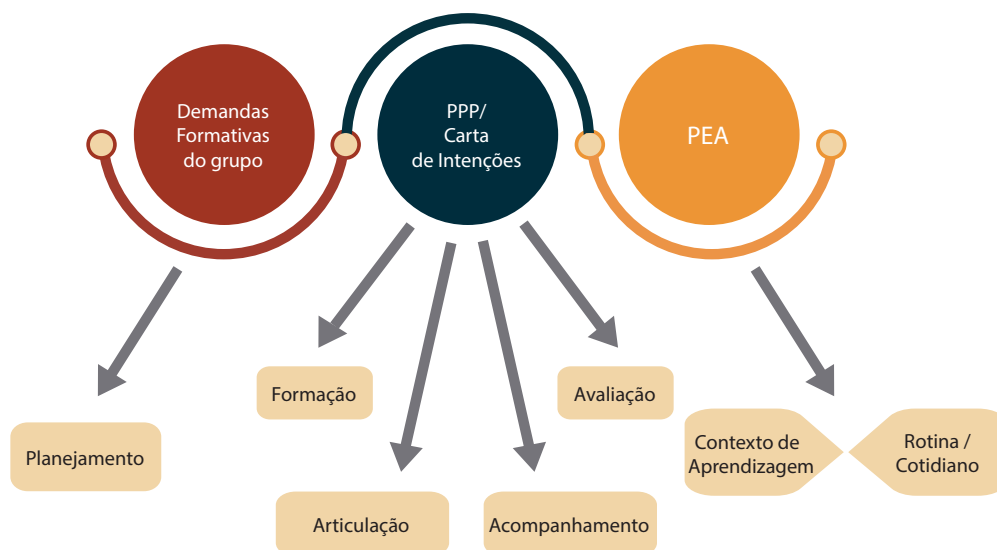
O ponto de partida dos processos formativos deve ser o cotidiano da própria UE, considerando experiências, potencialidades e fragilidades como elementos essenciais para estudo na formação permanente. O trabalho da Coordenação Pedagógica com as professoras deve ser de acompanhamento do cotidiano com encaminhamentos e intervenções objetivas e na organização de percursos reflexivos de formação. Sendo assim, a formação ganha sentido para toda a equipe, pois envolve o olhar contínuo de articular observação, reflexão e ação, para organização e reorganização do trabalho pedagógico, atingindo as reais necessidades do grupo.

Dessa forma, a Coordenação Pedagógica deve fundamentar a ação formadora com os documentos oficiais produzidos pela Rede, partindo do Currículo da Cidade e seus documentos orientadores, bem como demais produções compartilhadas ao longo do ano. O PPP e a Carta de Intenções da Coordenação Pedagógica devem trazer elementos que

contemplem e anunciem as demandas formativas da equipe, bem como os processos de formação, articulação, acompanhamento e avaliação. Nesse sentido, o PEA e o Plano de Formação (CEIs parceiros) serão planejados e elaborados para garantir alinhamento entre as necessidades formativas do grupo com as demandas da Rede.

Ao assumir essa perspectiva, a Coordenação Pedagógica atua como formadora em contexto, sendo responsável por planejar, conduzir e sustentar processos formativos que qualifiquem as práticas de professores com bebês e crianças. Para que as estratégias propostas valorizem as práticas docentes e se orientem por uma concepção de formação humanizadora, é importante haver escuta, parceria e corresponsabilidade.

Percursos Formativos



12.7 ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO

O percurso formativo da RME privilegia a reflexão sobre a prática, articulando teoria e experiência de modo fundamentado e coletivo. Quando socializada, especialmente por meio dos relatos e trocas de experiências de quem a vivenciou, essa prática possibilita que o coletivo acesse e reflita sobre as estratégias utilizadas, sobre as condições sociais em que as experiências estão inseridas, promovendo movimentos de ressignificação e qualificação permanente do planejamento e da ação docente.

Por isso, reiteramos a importância de que as práticas pedagógicas vivenciadas em todos os processos formativos encontrem, nos momentos coletivos, a organização para seu compartilhamento, apropriação e acessibilidade às necessidades dos estudantes.

A fim de facilitar a organização dessa articulação, separamos os ciclos e a etapa do Ensino Médio a partir de suas especificidades e, em seguida, trazemos o papel do Professor Orientador de Área - POA junto à Coordenação Pedagógica.

12.7.1 CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

Os processos formativos desenvolvidos pela Rede têm como princípio fortalecer a prática docente e garantir o direito de aprender de todas as crianças. As formações em alfabetização, promovem a reflexão sobre as práticas metodológicas e sua coerência com o Currículo da Cidade. Nesses espaços, as professoras e os professores reorganizam seus planejamentos e rotinas, compreendendo a heterogeneidade de saberes das turmas como uma potência pedagógica.

O Professor Orientador de Área - POA atua como parceiro formativo da coordenação pedagógica e dos docentes, contribuindo para que o planejamento dialogue com os documentos orientadores e com as necessidades reais das turmas. O uso dos dados de aprendizagem, como as hipóteses de escrita das crianças, orienta a elaboração de intervenções intencionais e assertivas, sustentadas pelo acompanhamento pedagógico contínuo.

Essas práticas formativas se concretizam na sala de aula, quando a professora, mediadora do processo de aprendizagem, planeja situações didáticas que aproximam as crianças do uso real da escrita e da leitura. Considerando que elas constroem hipóteses sobre o funcionamento do sistema de escrita nas interações que estabelecem com o outro e o ambiente, é fundamental que o ensino articule a reflexão do sistema alfabético ao uso social da linguagem. Destaca-se também a parceria com estagiários) nesses processos pedagógicos.

Assim, o planejamento de atividades com sentido comunicativo — como a escrita e a leitura de gêneros discursivos, e outros que circulam na sociedade e relacionados a situações reais do cotidiano escolar — favorece a compreensão do valor social da escrita e apoia os docentes na análise das hipóteses infantis. Tais práticas, alinhadas às formações e acompanhadas pelo POA, materializam o princípio de que a alfabetização é um processo cognitivo e social, que se desenvolve na ação-reflexão-ação docente.

Programa Parceiros da Aprendizagem

O Programa Parceiros da Aprendizagem é uma iniciativa voltada à melhoria da qualidade da educação e ao fortalecimento da aprendizagem de estudantes da RME, com foco na alfabetização, nos 1º e 2º anos do Ciclo de Alfabetização.

O programa atua como um serviço de apoio pedagógico, por meio da presença de estagiárias(os) em sala de aula, colaborando com as(os) professoras(es) nos processos didáticos e metodológicos da alfabetização, da leitura e da escrita em todas as áreas do conhecimento. Sua atuação articula-se às ações do Programa Aprender e Ensinar no Ensino Fundamental, apoiando o planejamento pedagógico, as atividades realizadas em diferentes espaços da UE e o acompanhamento das(os) estudantes e, sempre que necessário, a participação e o desenvolvimento de estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro Autista – TEA, Altas Habilidades e Superdotação.

12.7.2 CICLO INTERDISCIPLINAR

No Ciclo Interdisciplinar, especialmente com foco nos regentes do 4º e 5º anos, as formações priorizam o desenvolvimento da fluência leitora e escritora¹, o estímulo à investigação e à construção de sentido, e o aprofundamento das características próprias desse ciclo de aprendizagem.

Os Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento identificados como sensíveis na Prova São Paulo orientam a seleção das temáticas formativas e as ações de acompanhamento pedagógico, planejamento e prática docente. Essas formações abordam dimensões, como a multimodalidade, a inferência e os operadores de produção textual em Língua Portuguesa, bem como o uso dos kits de Matemática e o fortalecimento do pensamento algébrico e geométrico.

Essas ações se fundamentam na concepção de Rede formando Rede, uma vez que a formação não se restringe aos momentos presenciais, mas se amplia nas trocas de experiências nos territórios, nos horários coletivos e nos espaços mediados pelas equipes gestoras. Esse movimento garante que as aprendizagens construídas nos encontros formativos se desdobrem nas práticas das UEs, orientando o planejamento, as intervenções pedagógicas e a continuidade do processo de formação em serviço.

Dessa forma, os processos formativos contribuem para o fortalecimento da identidade do Ciclo Interdisciplinar, mobilizando práticas de investigação, fluência leitora e escritora, produção de textos orais e escritos, e leitura de gêneros da ordem do relatar e do expor.

12.7.3 TRANSIÇÃO INTRA-CICLO: PONTO DE ATENÇÃO DO 5º PARA 6º ANO

O 6º ano carrega muitas possibilidades nas rotinas pedagógicas que podem promover as aprendizagens nas UEs; todavia, oportunizar que essas rotinas de fato sejam organizadas em ciclos de aprendizagem valoriza o desenvolvimento integral, possibilitando uma progressão mais flexível e fundamentada nos direitos de aprendizagem, de forma inclusiva e sensível às condições sociais e culturais das crianças e adolescentes. A estrutura em ciclos na educação básica municipal de São Paulo representa uma estratégia institucional para promover uma aprendizagem mais sólida, reflexiva e conectada à realidade dos estudantes, de forma não fragmentada.

As aprendizagens organizadas em ciclos permitem que os conhecimentos vivos, dinâmicos e interligados dialoguem entre si e se retroalimentem, favorecendo a formação de um pensamento crítico e contextualizado, capaz de lidar com a complexidade do mundo contemporâneo. Essa perspectiva de organização cíclica e interligada é um convite para transitar de forma indagadora e crítica numa tríade entre os sujeitos, conhecimentos e saberes.

Os processos formativos no Ciclo Interdisciplinar necessitam permear propostas com movimentos metodológicos para o desenvolvimento da autonomia dos estudantes, da competência leitora e escritora em todas as áreas do conhecimento, da pesquisa, da resolução de problemas e de processos investigativos. Assim, organizar as rotinas

¹ Fluência leitora é compreendida como a capacidade de ler com compreensão, isto é, resgatando os sentidos do que foi lido, sem hesitações, seja quando se lê em voz alta, seja quando se lê silenciosamente (São Paulo, 2019).

escolares a fim de aprofundar a reflexão destes processos formativos sistematiza e consolida a formação continuada e o acompanhamento das aprendizagens.

Ano	Transição	Sugestão
4º ano	A chegada no Ciclo Interdisciplinar para as crianças que ainda estão no processo de consolidação do SEA/SND e desenvolvimento da competência leitora e escritora.	<ul style="list-style-type: none"> 4 situações didáticas fundamentais na rotina pedagógica; variação nas modalidades de leitura; diferentes agrupamentos (sondagens e avaliação diagnóstica para propor variados movimentos metodológicos).
5º para 6º ano (Alfabetização)	A transição dentro do ciclo está permeada por algumas mudanças: das infâncias para as adolescências; a complexidade dos componentes curriculares; a autogestão e autonomia; a organização dos processos de estudo e consolidação da fluência leitora e prática da produção de textos em todos os componentes curriculares.	<ul style="list-style-type: none"> promoção de momentos de diálogos em horários formativos entre polivalentes, especialistas, PAP e POA para planejamentos interdisciplinares; intensificação das 4 situações didáticas fundamentais nas rotinas pedagógicas, em todos os componentes, durante o processo de consolidação da fluência leitora, e transição do desenvolvimento para competência leitora e escritora em todas as áreas; orientação de pesquisa e estudo em todas as áreas do conhecimento com o estudo de textos informativos.
6º para 7º ano (Ciclo Interdisciplinar para Ciclo Autoral)	Essa transição acontece em um momento que há necessidade de um cuidado com os tempos e espaços, pausas e movimentos; as adolescências são compostas por processos de autogestão, de autonomia para promoção da autoria e consolidação da competência leitora e escritora.	<ul style="list-style-type: none"> promoção de momentos de diálogos em horários formativos entre polivalentes, especialistas, PAP e POA para planejamentos interdisciplinares; orientação para pesquisa, estudo e criação em grupo (TCA); planejamento de estudo de pautas sobre adolescências, pausas e movimentos.

Fonte: DIEFEM/COPED/SME - 2026

12.7.4 CICLO AUTORAL

No Ciclo Autoral, o processo formativo tem como foco os professores dos 9º anos, de todos os componentes curriculares, com o propósito de fortalecer as aprendizagens e apoiar a consolidação das trajetórias escolares dos estudantes, cujas formações são orientadas pelos Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento considerados sensíveis na Prova São Paulo e pelas especificidades das ações de acompanhamento, planejamento e prática docente em cada área do conhecimento.

As temáticas formativas, nesse ciclo, priorizam elementos comuns aos diferentes componentes curriculares, como a multimodalidade, a inferência, a intertextualidade e a proficiência leitora e escritora em todas as áreas. Esses eixos favorecem o diálogo entre os componentes e a construção de práticas integradas, reforçando o caráter interdisciplinar do ciclo e a centralidade da leitura e da produção de textos como ferramentas de expressão, análise e autoria.

Cabe ressaltar que esses momentos de formação reafirmam a importância de compreender o Ciclo Autoral como um espaço de autoria e protagonismo juvenil, no qual a pesquisa, a escrita e a integração de saberes de diversas áreas convergem para a elaboração dos Trabalhos Colaborativos de Autoria – TCAs. Nesse sentido, os processos formativos possibilitam que os professores planejem e orientem experiências que ampliem a autonomia dos estudantes e promovam a construção de sentidos em torno do conhecimento escolar.

12.8 EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS, ADULTAS E IDOSAS

Os processos formativos direcionados à educação de pessoas jovens, adultas e idosas devem envolver todos os profissionais da UE atuantes nessa modalidade, considerando que as ações pedagógicas desenvolvidas com esses educandos podem impactar diretamente sua permanência e continuidade nos estudos. Isso se deve, principalmente, às trajetórias de vida desses estudantes, frequentemente marcadas por rupturas e experiências de exclusão escolar, que podem gerar sentimentos de fracasso e não pertencimento.

Nesse sentido, é fundamental que a formação dos educadores contemple desde o acolhimento inicial — e contínuo — dos estudantes, além do seu acompanhamento até os momentos finais de sua trajetória na UE.

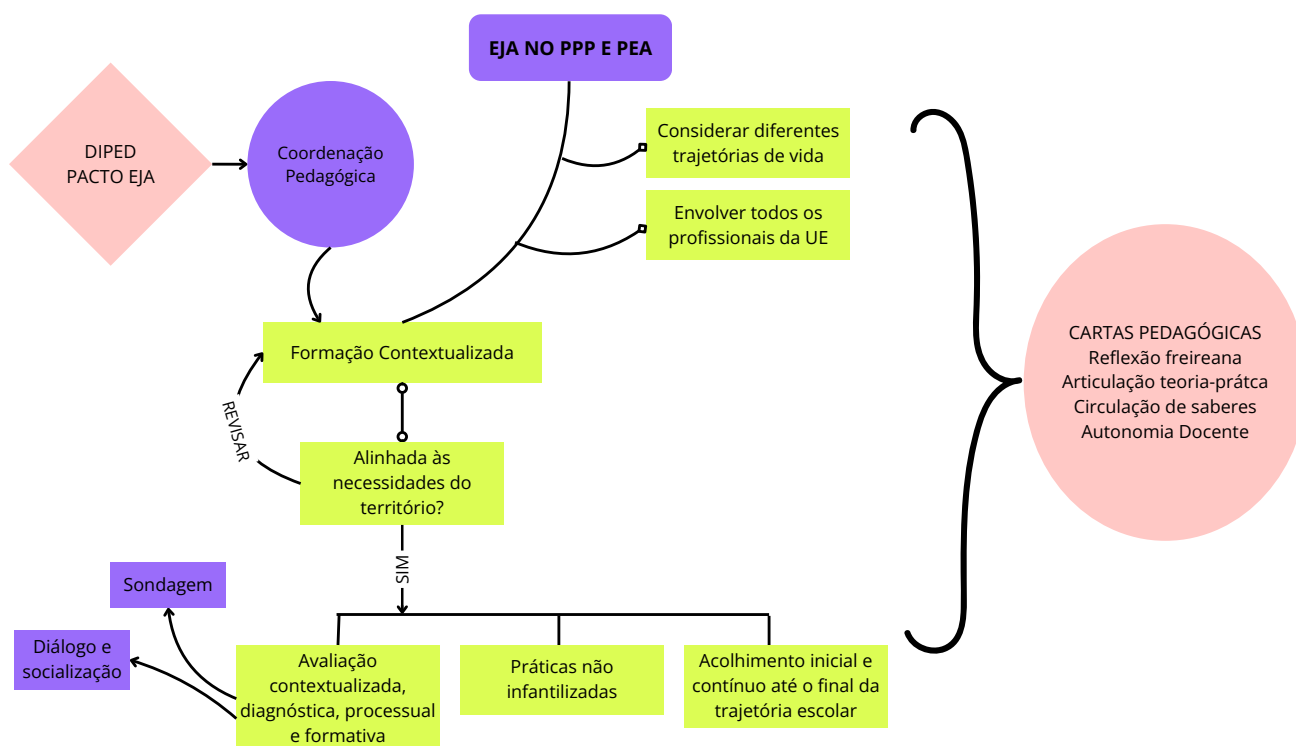
Para assegurar essa perspectiva, o PPP e o PEA devem incorporar de forma explícita as especificidades da EJA, garantindo momentos formativos coerentes e alinhados às características dessa modalidade. A Coordenação Pedagógica, por sua vez, deve atuar de maneira contextualizada às necessidades do território, apoiada pelas formações mensais promovidas pelas equipes das DIPEDs e pelas ações formativas oferecidas pelo Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo – PACTO e Qualificação da Educação de Jovens e Adultos, realizadas pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB e pelo Instituto Federal Farroupilha – IFFar.

Contudo, as formações devem orientar a construção de práticas pedagógicas que não empreguem abordagens infantilizadas ou descontextualizadas da realidade dos educandos. Da mesma forma, os processos de avaliação e acompanhamento das aprendizagens não devem assumir caráter classificatório e/ou excludente. Nesse contexto, a sondagem configura-se como um instrumento importante para acompanhar as aprendizagens nas etapas de alfabetização e, para isso, recomenda-se que as UEs desenvolvam estratégias de diálogo e socialização dos resultados com educadores e educandos, promovendo reflexões construtivas sobre os processos de aprendizagem, os avanços alcançados e os desafios a serem superados.

Dessa forma, os processos formativos podem ser desenvolvidos por meio das cartas

pedagógicas, entendidas como instrumentos metodológicos formativos amplamente utilizados no campo da educação popular, as quais articulam reflexão crítica, diálogo e produção de conhecimento na perspectiva freireana (Freire, 1967;1992). Essas cartas constituem-se como instrumentos de orientação, aprofundamento teórico-prático e diálogo formativo, permitindo a organização de estudos contínuos e coerentes à luz das necessidades concretas dos estudantes da EJA, na medida em que se estruturam a partir das experiências concretas dos educadores e educandos, valorizando a dimensão afetiva, a narrativa e a memória.

Estruturadas de modo a articular teoria e prática, essas cartas promovem também a circulação de saberes, fortalecem a autonomia docente e contribuem para a construção coletiva do trabalho pedagógico. Além disso, favorecem a continuidade das formações, uma vez que possibilitam estudos sistematizados e o registro processual e intencional da formação. Nesse processo, as cartas funcionam como dispositivos de sensibilização, registro, análise e provocação pedagógica, estimulando o diálogo crítico sobre os desafios e as potencialidades da Educação de pessoas jovens, adultas e idosas.



Fonte: DIEJA/COPED/SME - 2026

13. DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA E ACOMPANHAMENTO DAS APRENDIZAGENS

O conceito de documentação pedagógica envolve uma determinada forma de fazer, refletir, projetar e narrar o cotidiano pedagógico e a aprendizagem; sendo assim, compõe um dos pilares centrais da organização e do planejamento do trabalho das UEs. Para além de seu caráter de registro, essa documentação atua como um dispositivo formativo, articulando memória institucional, tomada de decisão e acompanhamento das aprendizagens. Quando sistematizada, analisada coletivamente e integrada ao PPP, a documentação pedagógica orienta a ação docente, sustenta a gestão pedagógica e favorece práticas mais coerentes com as necessidades reais de bebês, crianças e estudantes.

Assim como destacado neste documento, é fundamental que a documentação pedagógica seja compreendida como parte estruturante dos processos formativos da UE. Ela não está à margem da formação: é conteúdo formativo, insumo formativo e resultado da formação. Portanto, sua boa organização impacta diretamente o planejamento, a intervenção pedagógica, a leitura dos indicadores, a reflexão sobre a prática e a consolidação de rotinas de acompanhamento.

Nesse sentido, é importante reforçar que o PPP é um documento vivo, permanentemente em movimento. Além disso, atenção às transformações propostas pela RME e às demandas que emergem do cotidiano escolar constitui parte substancial dos saberes profissionais da equipe gestora. Além disso, a compreensão das especificidades do território e o respeito à autonomia que compete à UE são princípios que orientam a articulação entre documentação pedagógica, PPP, processos formativos e prática pedagógica. Essa relação fortalece a coerência do trabalho da Unidade e corrobora a concepção curricular da RME, que se fundamenta na leitura crítica da realidade, na centralidade das aprendizagens e no compromisso com os princípios de equidade, inclusão e integralidade.

No âmbito dos CEUs, essa lógica se amplia por meio do Projeto Político-Educacional - PPE, que se constitui como documentação pedagógica essencial para a organização do trabalho educativo em contexto de educação integral. O PPE do CEU é o documento orientador que organiza, sistematiza e consolida o planejamento das ações educacionais, culturais, esportivas e de lazer, em articulação com os PPPs das UEs e com os Planos de Ação dos Núcleos que o compõem. Fundamentado em princípios, diretrizes, objetivos, metas e propostas de ação, o PPE orienta a função educacional do CEU e assegura a integração entre seus diferentes espaços, equipes e políticas públicas. Sua elaboração coletiva, ancorada na realidade local e nas instâncias de participação democrática, é fundamental para garantir a coerência das ações, a intersectorialidade e a efetivação da educação integral, fortalecendo o CEU como território educativo, cultural e de convivência para a comunidade.

As principais documentações Pedagógicas que compõem esse processo em cada modalidade/etapa de ensino:

Documentações Pedagógicas Comuns

Registros para a formação permanente;

Projeto Político-Pedagógico (UE); Projeto Político-Educacional (CEU);

Documentações da Educação Especial: Plano de ação com a organização da oferta do atendimento educacional especializado, assim como o da articulação com o coordenador pedagógico e demais professores;

Relatórios de mapeamento de bebês, crianças e estudantes, bem como relatórios pedagógicos de encaminhamentos feitos pela rede de proteção;

Planejamento dos recursos humanos e materiais que assegurem o acesso ao currículo de bebês, crianças e estudantes público da educação especial, alinhadas à proposta curricular;

Observações de sala de aula e sala de referência;

Plano de metas e ações da Unidade (no caso dos CEUs, Planos de Ação dos Núcleos articulados com as ações das UEs);

Avaliação do PEA e do Percurso Formativo buscando analisar o quanto este processo reverberou em ações efetivas no cotidiano de bebês e crianças e para os estudantes por meio da superação dos desafios apresentados no percurso letivo;

Pautas formativas e portfólios de formação;

Indicadores de acompanhamento dos ciclos, além dos registros escritos dos atendimentos realizados com estudantes, familiares e demais membros da comunidade educativa.

Documentações Pedagógicas Específicas

Educação Infantil

Plano de Formação das Unidades Parceiras;

Registros para o planejamento do trabalho pedagógico;

Registros para a comunicação do trabalho pedagógico;

Registros para avaliação das aprendizagens;

Plano de Experiências na Educação Infantil (SPI)

SGP (Carta de Intenções, Diário de Bordo, Registro Individual, Devolutiva do Coordenador Pedagógico, Relatório de Acompanhamento das Aprendizagens).

Ensino Fundamental
Plano de Formação;
Plano de Metas de Aprendizagem;
Atas bimestrais com as discussões realizadas nos Conselhos de Classe e os encaminhamentos necessários a partir delas;
Dados de avaliações internas e externas, não apenas como elemento de constatação, mas, principalmente, para fomentar ações pedagógicas voltadas ao avanço das aprendizagens;
Planos de ensino e planos de aula;
Atividades avaliativas diversificadas, buscando avaliar o estudante de forma integral, considerando as inteligências múltiplas que se manifestam no ambiente escolar;
Planejamentos institucionais: Projetos PAP, Mais Educação, Plano de Experiências Pedagógicas dos Territórios do Saber (SPI), Fortalecimento das Aprendizagens;
Informações dos sistemas de avaliação e plataformas (SGP, SERAP/Prova SP, Prova Saberes e Aprendizagens e Sondagem).
Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas
Plano de Formação;
Atas bimestrais com as discussões realizadas nos Conselhos de Classe e os encaminhamentos necessários a partir delas;
Dados de avaliações internas e externas, não apenas como elemento de constatação, mas, principalmente, para fomentar ações pedagógicas voltadas ao avanço das aprendizagens;
Planos de ensino e planos de aula;
Atividades avaliativas diversificadas, buscando avaliar o estudante de forma integral, considerando os saberes de experiências feito que se manifestam no ambiente escolar;
Cartas pedagógicas;
Planejamentos institucionais: Atividades extra-classe (CIEJA); Projetos de Enriquecimento Curricular e Relatório Anual (EJA Modular);
Informações dos sistemas de avaliação e plataformas (SERAP/Prova SP); formulário da Busca Ativa (EJA) e planilha de sondagem (Etapa de Alfabetização);
Prova de classificação e reclassificação;
Relatórios de entrevista e histórias de vida;
Autoavaliação considerando os saberes construídos ao longo da trajetória de cada educanda e educando;
Relatório de frequência - Programa Transcidadania.

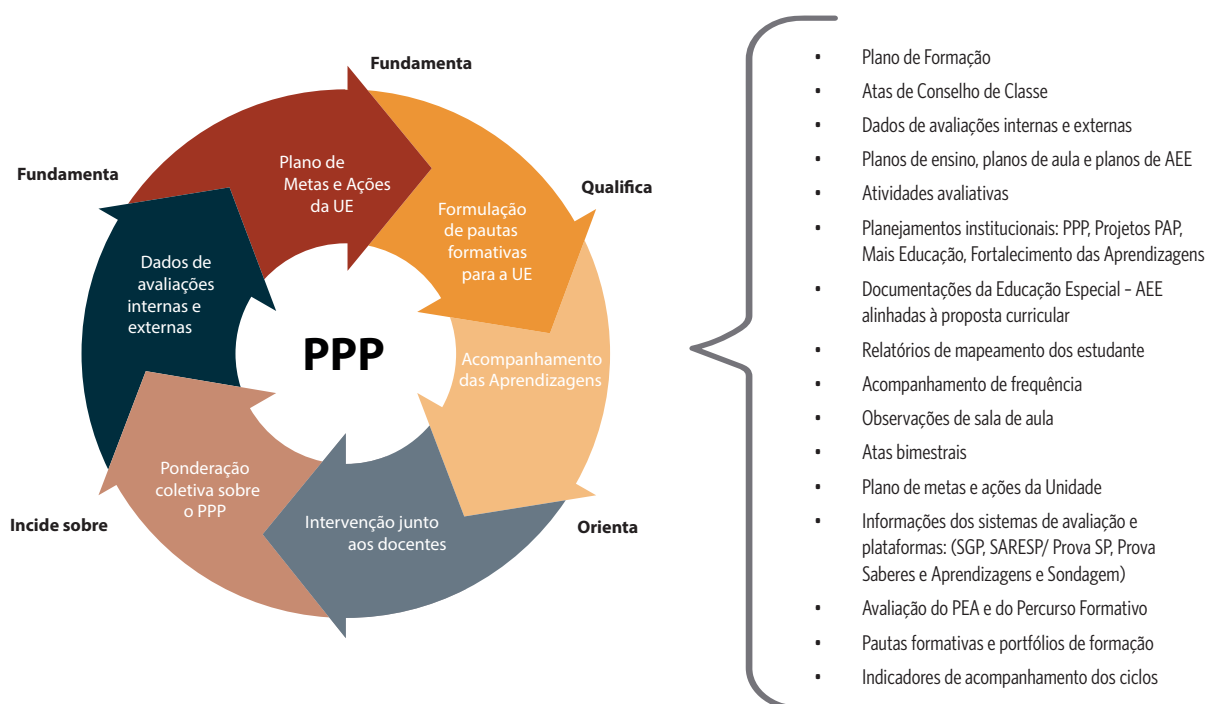
Para que essas documentações cumpram seu papel pedagógico, é necessário que as Unidades desenvolvam uma cultura de uso intencional dos registros. Isso implica compreender que cada documento tem um propósito formativo específico: subsidiar decisões coletivas, orientar a intervenção didática, identificar padrões de aprendizagem, acompanhar grupos específicos ou evidenciar práticas pedagógicas.

Documentar, analisar e revisitar registros deve, portanto, constituir-se como um processo contínuo, coletivo e orientado por perguntas formativas, como:

- O que os dados revelam?
- O que precisamos ajustar no planejamento?
- Quais práticas precisam ser fortalecidas por meio de ações formativas?
- Como promover a aprendizagem de todos os estudantes, com suas singularidades?
- Como acompanhar o quanto cada ação pedagógica revela assertividade para o avanço das aprendizagens?

Isso posto, cabe às equipes gestoras promover práticas formativas que auxiliem as professoras e os professores a ler, interpretar, qualificar e aprofundar as documentações pedagógicas já materializadas nas ações desenvolvidas no cotidiano escolar, reconhecendo-as como parte constitutiva do trabalho pedagógico. Assim, a documentação não se reduz a um acúmulo de registros, mas se afirma como um dispositivo vivo, integrado ao próprio fazer docente, que sustenta o ciclo ação-reflexão-ação, fortalece o acompanhamento das aprendizagens, o monitoramento da frequência, a inclusão dos estudantes e a autoria pedagógica da UE.

Articulação da Formação Pedagógica



Fonte: COPED/SME - 2026

13.1 DIA DA FAMÍLIA

Anualmente, a SME publica, no Calendário de Atividades, as datas destinadas à realização do Dia da Família. Excepcionalmente, no ano de 2026, poderá haver a conversão dos dias 21 e 22 de dezembro em sábados letivos com a participação das famílias, mediante aprovação do Conselho de Escola.

O Dia da Família constitui-se como uma ação pedagógica integrante do planejamento anual das UEs, devendo estar articulado ao PPP e às diretrizes da Rede Municipal de Ensino.

As ações do Dia da Família devem estar orientadas para:

- Fortalecer a parceria entre escola, famílias e comunidade, reconhecendo-as como corresponsáveis pelo processo educativo;
- Promover espaços de diálogo, escuta e troca entre educadoras, educadores e responsáveis, com foco nas aprendizagens e no desenvolvimento integral dos estudantes;
- Compartilhar informações sobre processos de ensino, avaliação e acompanhamento pedagógico, garantindo transparência e corresponsabilidade.

O planejamento e a realização do Dia da Família devem assegurar:

- Intencionalidade pedagógica, evitando ações meramente comemorativas ou desvinculadas do trabalho cotidiano;
- Alinhamento aos documentos oficiais da Rede, especialmente o Currículo da Cidade: Educação Infantil e o documento Leitura Literária: inter-relações humanizadoras;
- Acolhimento e participação ativa das famílias, respeitando a diversidade de contextos, saberes e experiências;
- Articulação com o PPP, compreendendo-o como um documento vivo, construído coletivamente e permanentemente revisitado.

Cabe à equipe gestora promover condições para a participação contínua das famílias, assegurando o acesso ao PPP e incentivando sua apropriação como instrumento orientador das práticas educativas.

13.1.1 EDUCAÇÃO INFANTIL

Nas Unidades de Educação Infantil (CEIs, CEMEIs e EMEIs), o Dia da Família deve priorizar encontros de leitura literária entendidos como experiências de convivência, escuta e partilha entre bebês, crianças, educadoras(es) e famílias.

As propostas devem partir das práticas de leitura literária já consolidadas no cotidiano da Unidade, evitando atividades pontuais, performáticas ou dissociadas do trabalho pedagógico. Recomenda-se:

- Priorizar o livro literário como centro da experiência;
- Valorizar a escuta sensível das crianças e suas formas de participação;

- Incentivar a presença das famílias como parceiras nas mediações de leitura.

Para apoiar o planejamento do Dia da Família, é importante que a equipe gestora estude, junto com a equipe docente, o documento *Formação em Contexto - Educação Infantil*, referente ao percurso do mês de junho de 2025, com atenção especial ao tópico “Olhando para a prática”. Esse trecho do material convida as equipes a refletirem sobre como a leitura literária acontece no cotidiano e aponta cuidados importantes para qualificar a mediação com bebês e crianças.

Sempre que possível, as experiências podem ser ampliadas por meio de parcerias com outras UEs, equipamentos do território ou com a participação da Academia Estudantil de Letras - AEL, quando houver, desde que respeitados os princípios da leitura literária.

Também podem ser organizados saraus literários, com mediações realizadas por profissionais da Unidade e/ou familiares e responsáveis, assegurando que a leitura não se configure como apresentação ou espetáculo. Deve-se evitar o uso excessivo de recursos, objetos ou fantasias que desloquem o foco da relação entre a pessoa adulta, a criança e a obra literária.

13.1.2 ENSINO FUNDAMENTAL

No Ensino Fundamental, o Dia da Família deve constituir-se como um espaço formativo de diálogo sobre as aprendizagens dos estudantes, com base em dados pedagógicos e avaliações desenvolvidas pela Unidade Educacional e pela Rede.

Considerando esse propósito, recomenda-se a retomada do material compartilhado com as UEs e com as famílias em 2025, que subsidia a análise e a discussão dos dados de aprendizagem. Esse material oferece reflexões e referências que apoiam as equipes escolares na ampliação do diálogo com as famílias, bem como indica produções pedagógicas da Rede que fundamentam essas discussões.

Os documentos sobre o Dia da Família estão disponíveis em:
https://drive.google.com/drive/folders/1ORqvRBp62B4GvyAKI7Jtl_SWrk4NrBZg?usp=sharing



13.1.3 EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS, ADULTAS E IDOSAS

Para a EJA, o Dia da Família configura-se como um momento de valorização e celebração dos saberes construídos e compartilhados por educandas e educandos ao longo do período letivo, em consonância com os princípios do Currículo da Cidade e com a garantia dos direitos de aprendizagem. Nesse sentido, é fundamental assegurar espaços de visibilidade e exposição dessas experiências, de modo que possam ser (re)vividas, (re)conhecidas e socializadas por toda a comunidade educativa, incluindo familiares e demais sujeitos do território.

Trata-se de uma oportunidade para o fortalecimento do convívio, do vínculo escola-território e da educação intergeracional, compreendida como prática que reconhece e valoriza a diversidade etária, cultural e social presentes na EJA. Esse processo pode ser promovido por meio de oficinas, mostras e vivências pedagógicas, tais como festivais de

dança, jogos e brincadeiras tradicionais, feiras de ciências, exposições de artesanato e fotografia, atividades de inclusão digital, experiências culinárias e iniciativas relacionadas à economia solidária, possibilitando a partilha de conhecimentos, habilidades e trajetórias de vida.

Nos casos em que a UE dispuser de horta pedagógica, as ações podem contemplar ainda a troca de sementes, mudas e adubo, fortalecendo práticas de cuidado com o meio ambiente, sustentabilidade e educação integral, bem como o reconhecimento dos saberes populares e das aprendizagens construídas no cotidiano, em diálogo com o território e com a comunidade.

14. A AVALIAÇÃO COMO GARANTIA DOS DIREITOS DE APRENDIZAGEM E O USO DOS DADOS PARA PLANEJAMENTO E REPLANEJAMENTO DE AÇÕES PEDAGÓGICAS

A avaliação é a ferramenta que acompanha a realização do direito de aprender dos nossos estudantes, permitindo identificar avanços, desigualdades e necessidades de intervenção pedagógica. Avaliar, assim, é um ato de promoção da dignidade e da justiça educacional — um compromisso com o desenvolvimento pleno de cada sujeito.

Mais do que medir resultados, ela tem por finalidade acompanhar o percurso de aprendizagem, identificar avanços, desafios e orientar decisões pedagógicas que assegurem a garantia do direito à educação de qualidade para todos os estudantes. Avaliar é julgar a qualidade de uma ação ou de um processo com base em critérios explícitos, de forma a tomar decisões que contribuam para sua melhoria (Luckesi, 2006).

Assim, a avaliação deve ser entendida como uma ferramenta de acompanhamento da efetivação dos direitos de aprendizagem, garantindo que cada estudante tenha acesso a condições e oportunidades necessárias para aprender. Mais importante que publicar o resultado de cada estudante, a análise e a interpretação de informações sobre o desempenho de cada um, considerando suas potencialidades, ritmos e contextos, é fundamental para o planejamento pedagógico assertivo. Segundo Hoffmann (2009), avaliar é refletir sobre a ação para transformá-la, de modo que o ato avaliativo se converta em um instrumento de mediação pedagógica e não apenas em verificação de resultados.

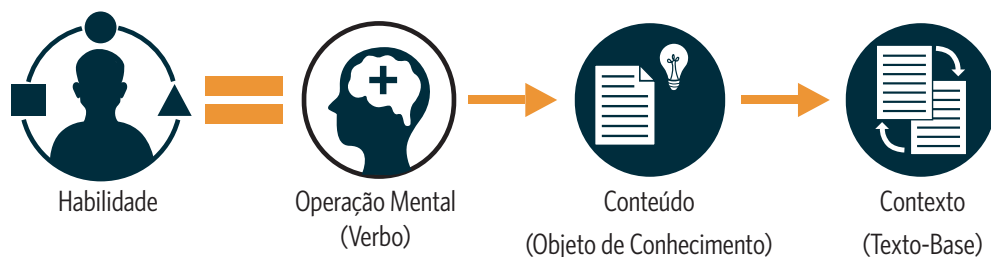
Garantir o direito de aprender é reconhecer que a aprendizagem é condição de dignidade e de cidadania. (Adaptado de princípios da Constituição Federal de 1988 e da LDB no 9.394/1996).

Neste contexto, planejar a aula na perspectiva do ensino por habilidade torna-se uma boa estratégia porque move o estudante da memorização para a aplicação prática do conhecimento, visando formar cidadãos críticos, autônomos e preparados para os desafios do século XXI, do mercado de trabalho e da vida em sociedade, promovendo o pensamento crítico, a resolução de problemas e o desenvolvimento socioemocional (empatia, colaboração, autoconfiança).

E é justamente com este olhar para as habilidades que a matriz de avaliação transforma em descritores — trazendo a ação cognitiva esperada do estudante — o saber fazer vinculado a determinado conteúdo. Esses descritores orientam a construção dos itens e a elaboração das escalas de proficiência.

Acesse, no Portal da SME, Divisão de Avaliação, as **Matrizes de Referência para Avaliação**:
<https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/copied/divisao-de-avaliacao-da/>



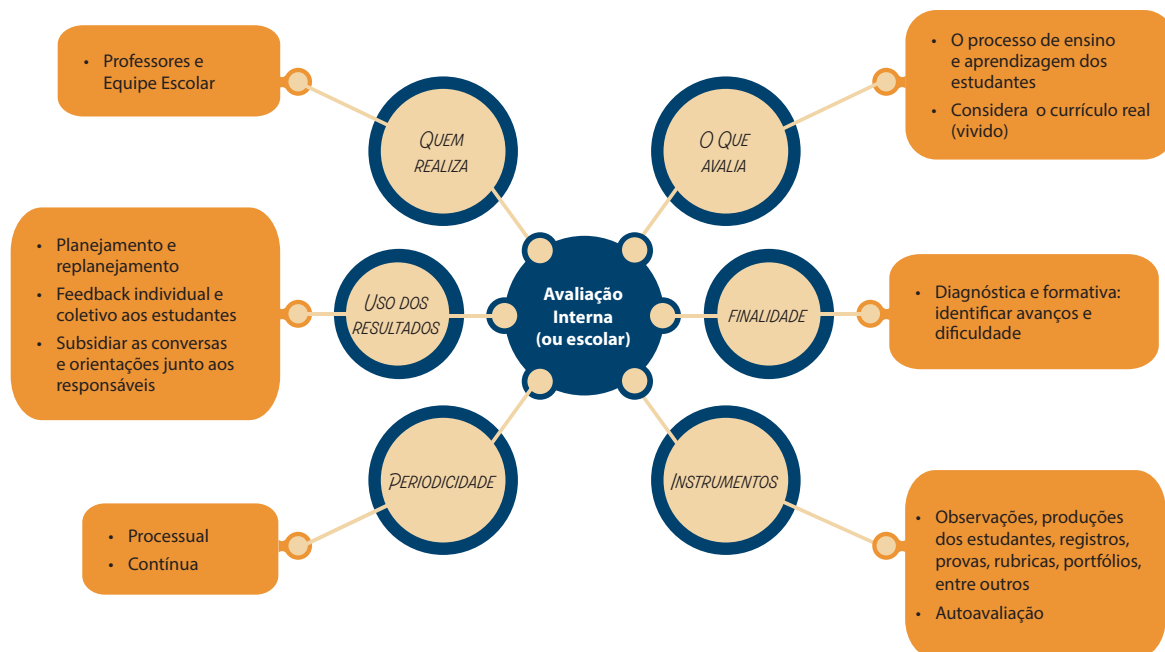


Toda essa lógica de operações cognitivas está intimamente ligada à Taxonomia de Bloom (Anderson; Krathwohl, 2001) que reforça o quanto o aprendizado é um processo contínuo e cumulativo — e não apenas a aquisição isolada de conhecimento —, que procura desenvolver habilidades que vão além da simples memorização, incentivando processos cognitivos superiores, como a análise, a avaliação e, na versão revisada, a criação.

14.1 AVALIAÇÃO INTERNA E AVALIAÇÃO EXTERNA: PAPÉIS E COMPLEMENTARIDADE

A avaliação é um processo contínuo de coleta e análise de informações que orienta decisões pedagógicas e se manifesta de duas formas principais: avaliação interna e avaliação externa. Essas dimensões não competem entre si, mas se complementam no acompanhamento das aprendizagens e na melhoria da qualidade educacional.

14.1.1 AVALIAÇÃO INTERNA (OU ESCOLAR)



Na avaliação interna, o foco é o desenvolvimento do estudante e o aprimoramento da prática docente.

14.1.2 A SONDAGEM

Para organizar informações, orientações pedagógicas e sugestões de instrumentos para a realização das sondagens, em 2026, haverá o Documento Orientador de Sondagens no Ciclo de Alfabetização: Revisado e Ampliado.

Este documento reúne orientações importantes a respeito das sondagens em Língua Portuguesa e Matemática neste ciclo. Tem como objetivo orientar e fornecer subsídios para aplicação, análises e registros dos processos de aprendizagem dos(as) estudantes.

Por assinar o Compromisso Nacional da Criança Alfabetizada e acreditar na potencialidade das crianças da RME, os instrumentos sugeridos no documento, além de outros que a equipe escolar julgar necessários, oferecem dados de aprendizagem para embasar as práticas pedagógicas do Ciclo de Alfabetização. A consolidação de tais dados, por meio da digitação na plataforma, apoia a construção de planejamentos didáticos e o acompanhamento da progressão das aprendizagens pelos estudantes.

Os dados de aprendizagem consolidados apoiam diferentes esferas de atuação, tanto para ações didáticas mais específicas, quanto para a elaboração de políticas públicas. A análise desses dados são fundamentais para futuras ações que permitem articulação entre:

PROFESSOR(A)	PAEE	POA	CP	DIREÇÃO E SUPERVISÃO ESCOLAR	DIPED	SME
Tomar decisões no que diz respeito à realização de seu planejamento, aos agrupamentos e às intervenções necessárias ao avanço das aprendizagens.	Atuar em articulação com o professor(a) da sala regular na eliminação de barreiras que impedem a participação plena dos estudantes público da Educação Especial, bem como na organização de estratégias e recursos de acessibilidade.	Atuar no acompanhamento do planejamento das ações dos professores(as) da área de alfabetização, em conjunto com a Coordenação Pedagógica.	Conhecer os procedimentos da sondagem e as hipóteses de escrita para intervir, de maneira qualificada e colaborativa, para o avanço das aprendizagens, dando apoio por meio da formação e do acompanhamento ao trabalho docente.	Acompanhar e viabilizar o processo da sondagem, conforme calendário proposto, analisar os resultados da escola e assegurar as condições institucionais para que as crianças avancem em seus conhecimentos.	Realizar a articulação entre as diretrizes curriculares da Rede de Ensino e as necessidades de aprendizagem dos estudantes, para promover formações alinhadas e que atendam às demandas pedagógicas.	Analisar os resultados e elaborar políticas públicas que visam orientar e garantir direitos sociais, entre eles, a garantia da alfabetização de todas as crianças.

Para o acompanhamento dos processos de aprendizagem, é de suma importância que as produções das crianças sejam organizadas em uma pasta, caderno ou outro portador, conforme combinado pelo coletivo da escola, com apoio da gestão escolar, desde que garantam a visibilidade de sua trajetória.

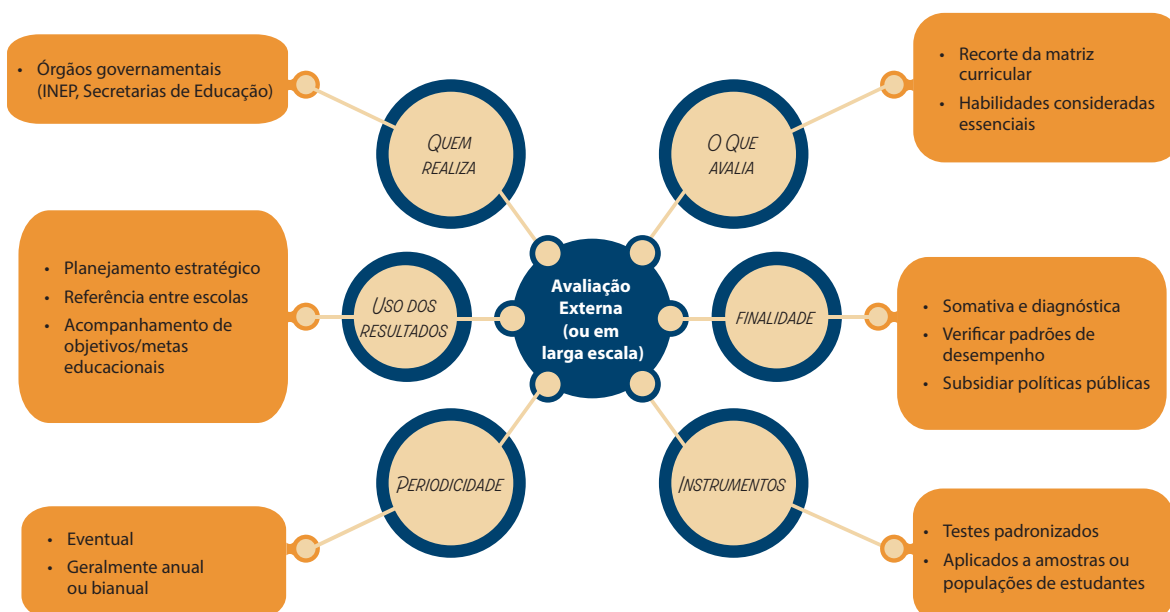


Quadro resumo da sondagem no Ciclo de Alfabetização em 2026*:

Periodicidade	Língua Portuguesa	Matemática
Cinco vezes ao ano, conforme regulamentado na Instrução Normativa SME nº 49, de 28 de Novembro de 2025 :	ESCRITA	1º, 2º e 3º ano:
Sondagem inicial: 04 a 28/02	1º ano: Ditado de lista de palavras do mesmo campo semântico ou escrita de texto de memória.	SONDAGEM DE ESCRITA DE NÚMEROS
1º bimestre - 06 a 30/04	2º ano: Escrita de texto da ordem do relatar.	Ditado de números, conforme orientações do documento de sondagem 2026, para avaliar a apropriação de estudantes do Sistema de Numeração Decimal (SND)
2º bimestre - 08 a 30/06	3º ano: Reescrita com modificações (mudar o final) - Produção híbrida.	
3º bimestre - 08 a 30/09	LEITURA	MAPEAMENTO DOS EIXOS
4º bimestre - 16/11 a 04/12	1º ano: Leitura de textos curtos ou trechos de histórias conhecidas com perguntas objetivas (múltipla escolha) de localização.	Questões de temas fundamentais para cada eixo estruturante (geometria, álgebra, probabilidade e estatística, grandezas e medidas e números), verificando os saberes dos estudantes nos objetivos propostos.
	2º ano: Leitura de textos curtos ou trechos de histórias conhecidas com perguntas objetivas (múltipla escolha) de localização e de inferência local.	
	3º ano: Leitura de textos curtos ou trechos de histórias conhecidas com perguntas objetivas (múltipla escolha) de localização e de inferência local.	

*As informações contidas neste quadro não excluem a consulta e estudo do Documento Orientador de Sondagens no Ciclo de Alfabetização: Revisado e Ampliado, onde constam todas as informações e orientações detalhadas sobre os instrumentos, procedimentos e análises das sondagens.

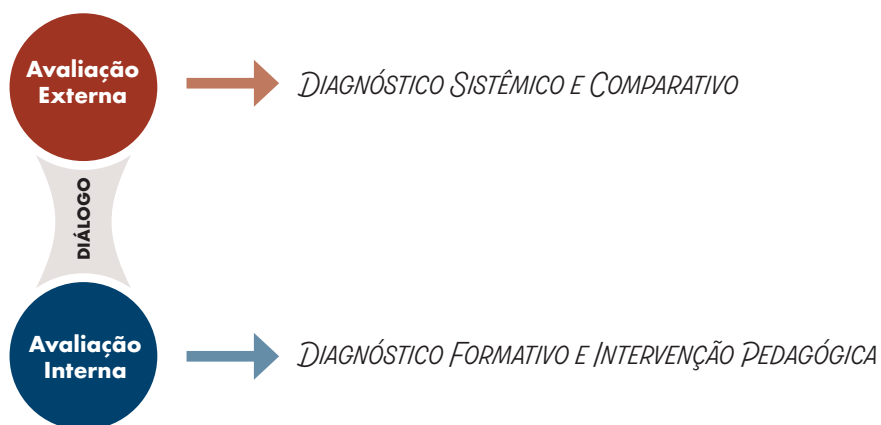
14.1.3 AVALIAÇÃO EXTERNA (OU EM LARGA ESCALA)



As avaliações externas trazem um olhar técnico e comparativo, mas não substituem o acompanhamento pedagógico cotidiano (Nevo, 1995).

Como elas se complementam?

Esquema – Integração entre Avaliação Interna e Externa



A avaliação externa indica tendências e padrões do desempenho dos estudantes em relação a uma referência comum; já a interna, por outro lado, interpreta esses dados à luz do contexto da escola e da sala de aula, transformando-os em ações pedagógicas concretas, de modo que somente o cruzamento entre ambas permite compreender o que os estudantes realmente sabem, como aprendem e o que precisa ser ajustado.

O papel do professor diante dos dois tipos de avaliação		
Papel do professor	Na Avaliação Interna	Diante da Avaliação Externa
Analista de dados	Interpreta registros e observações cotidianas	Analisa relatórios e escalas de proficiência
Mediador da aprendizagem	Replaneja e diferencia práticas	Identifica habilidades frágeis a reforçar
Gestor da informação	Usa os resultados para feedback e intervenção	Integra os dados externos ao planejamento curricular
Avaliador formativo	Promove a autoavaliação e o protagonismo do estudante	Enxerga as avaliações externas como um recurso, não como um fim

O ciclo integrado da Avaliação



A avaliação externa fornece um retrato amplo do sistema educacional, enquanto a interna revela o movimento da aprendizagem dentro da escola. Somadas, permitem transformar os dados em ações e as práticas em resultados. Vamos nos aprofundar nesses instrumentos que compõem os processos de acompanhamento das aprendizagens das(os) estudantes da Rede Municipal de Ensino:

Prova São Paulo

Neste instrumento, os testes são aplicados em larga escala, de forma padronizada, e as respostas são processadas estatisticamente, resultando em escalas de proficiência que organizam o desempenho dos estudantes em níveis de aprendizagem.

Para o professor: esses resultados oferecem uma visão diagnóstica que deve ser interpretada à luz das práticas pedagógicas e dos registros internos da escola.

A leitura e a interpretação pedagógica dos resultados constituem o momento mais importante do processo. É quando o dado se transforma em ação, servindo de base para replanejar o ensino, identificar fragilidades e potencializar aprendizagens.

Para o professor: cruzar os dados das avaliações externas com as observações internas fortalece a prática reflexiva e orienta decisões fundamentadas.

A importância dos níveis

Os pontos de corte na escala de proficiência determinam os níveis de aprendizagem e são construídos coletivamente por professores e especialistas com apoio nos resultados das avaliações e nos objetivos de aprendizagem esperados para a etapa avaliada. Eles expressam o julgamento que define a avaliação (para a etapa de escolaridade) e explicitam o que é esperado como resultado do processo pedagógico.

Níveis
Abaixo do básico: os estudantes classificados neste nível têm evidentes e sérias incompletudes e imperfeições nos conhecimentos e habilidades, que devem ser mobilizados para o uso da competência medida.
Básico: os estudantes deste nível desenvolveram apenas alguns dos conhecimentos e habilidades que devem ser mobilizados para uso da competência medida. Neste nível, eles ainda não têm repertório nem fluência adequados para o uso rotineiro da competência, pois seu domínio dos conhecimentos e habilidade medidos pelos testes é parcial e não está completamente introjetado.
Adequado: os estudantes classificados neste nível desenvolveram adequadamente os conhecimentos e as habilidades que devem ser mobilizados para o uso da competência medida nas situações que suas vidas requerem. Além disso, têm fluência e repertório para a execução de tarefas cognitivas concretas que caracterizam a competência medida.
Avançado: os estudantes deste nível demonstram uma compreensão abrangente dos conhecimentos e das habilidades que devem ser mobilizados nos usos da competência medida e são capazes de realizar tarefas que, tipicamente, vão além do esperado para o ano escolar em que estão matriculados.

Os resultados e sua interpretação a partir da descrição dos níveis geram impacto na gestão pedagógica, indicando intervenções e ações para promoção das aprendizagens, como proposto no esquema a seguir:



14.1.4 AVALIAÇÃO E ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO

Ao especificar quais habilidades serão priorizadas em cada bimestre e planejar a ação pedagógica com foco nas metodologias mais assertivas para cada habilidade, é possível acompanhar o desenvolvimento de cada estudante e da turma, realizando a avaliação a partir da consolidação das aprendizagens propostas e registros que viabilizem a correspondência entre nota/conceito e a aprendizagem adquirida no percurso.

Acesse os cadernos da Provinha e Prova São Paulo de 2007 a 2021, no Portal da Divisão de Avaliação:

- <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/coped/divisao-de-avaliacao-da/>

Tutorial de acesso à Revista Pedagógica no SERAp

- https://drive.google.com/drive/folders/1yH_OHM66Xa6OGvRK5c9TuhZA0GKKe3nO?usp=sharing



PROVA SABERES E APRENDIZAGENS

A Prova Saberes e Aprendizagens é um instrumento que se adapta ao estudante, usando a metodologia TAI - Teste Adaptativo Informatizado, criando uma avaliação personalizada, já que a sequência de tarefas depende da resposta do estudante à tarefa anterior. Por se tratar de um teste personalizado, os estudantes não responderão às mesmas tarefas ou a mesma quantidade de itens.

O uso do TAI neste momento é indicado na perspectiva de Avaliação Diagnóstica dos Estudantes. Por ser informatizado, oferece a devolutiva dos resultados em poucos dias aos professores, com a descrição da proficiência e das habilidades das turmas para utilização das informações no replanejamento das aulas.

Acompanhamento e Práticas da Prova Saberes e Aprendizagens – PSA, na Unidade Educacional

Responsável	Ação Estratégica	Objetivo Pedagógico	Tela no SERAp
Equipe Gestora	Monitorar o desempenho geral: analisar o resumo de como os estudantes da UE (por ano/série) se desenvolveram, observando a distribuição por níveis de proficiência.	Identificar anos/séries com baixo desempenho que necessitam de acompanhamento intensivo ou apoio pedagógico específico ao longo do ano.	Tela Principal
	Fomentar discussões coletivas: organizar horários coletivos (PEAs, reuniões pedagógicas etc.) para análise dos dados e ações de intervenção no planejamento/prática docente.	Subsidiar a reflexão dos profissionais e qualificar as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola para garantir o avanço da aprendizagem dos estudantes ao longo do ano.	Todas as telas (visão macro)
Equipe Gestora e Professores	Monitorar o desempenho da turma: utilizar o Boletim da PSA como subsídio para reflexões ao longo do ano nos Conselhos de Classe e replanejamento docente.	Tomar decisões fundamentadas na necessidade de recuperação ou aprovação baseadas na trajetória real do estudante a partir dos OAD - Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Currículo da Cidade, e promover ações que garantam a competência dos estudantes nas habilidades/OAD ensinados.	Tela Turma e Comparativo
Professores	Planejar atividades de recuperação das aprendizagens: consultar os percentuais por habilidades/Objetivo de Aprendizagem e Desenvolvimento para planejar atividades focadas naquelas com maior defasagem.	Focar o trabalho pedagógico nas habilidades/OAD com menor probabilidade de acerto e que necessitam de um "trabalho mais efetivo do professor".	Tela Resultados por Probabilidade
	Monitorar a Evolução Individual dos estudantes: verificar o progresso de cada estudante comparando os resultados da Prova São Paulo de 2025 com a Prova Saberes e Aprendizagens aplicada ao longo de 2026.	Visualizar a variação percentual e identificar se o estudante avançou, estagnou ou regrediu ao longo dos bimestres, para pensar em ações de aprendizagem e/ou recuperação das fragilidades.	Tela Comparativo
	Acompanhar o desempenho Individual (Diagnóstico do estudante): visualizar como cada estudante se desenvolveu, indicando nível e proficiência alcançada para promover ações de intervenção intencionais, garantido o avanço na aprendizagem.	Personalizar o ensino ao identificar quais estudantes estão nos níveis Abaixo do Básico, Básico, Adequado ou Avançado, para promover ações de aprendizagem e/ou recuperação das fragilidades.	Tela Estudantes
Professores para Estudantes e Responsáveis	Dar devolutiva aos estudantes e responsáveis, mostrando o desempenho do estudante ao final de cada avaliação e pontos que são necessários para avançar na aprendizagem.	Auxiliar no entendimento dos objetivos das avaliações, reforçar a importância da presença, do comprometimento com os estudos e dos pontos necessários para avançar na aprendizagem.	Tela com o resultado do estudante

Para saber mais sobre a Prova Saberes e Aprendizagens, Análise dos Resultados e Atividade prática com os docentes, clique no link a seguir:
<https://drive.google.com/drive/folders/1M5C92FcNI9yFHy807UQKVHPBOS49ZSpe?usp=sharing>

Tutorial de acesso e análise ao Boletim de Provas:
https://drive.google.com/file/d/1LXP4E7tpJM5-oGAiAs_M2Rjb6mEy0JG7/view?usp=sharing



Avaliações Externas do Ensino Médio

As avaliações externas, como ENEM, SAEB, Provão Paulista Seriado e avaliações estaduais e municipais desempenham papel central no diagnóstico e no acompanhamento da qualidade da educação. São compreendidas como instrumentos complementares à avaliação interna e formativa, subsidiando o planejamento pedagógico, a definição de estratégias de intervenção e a promoção da equidade. A inclusão dessas avaliações no Projeto Político-Pedagógico fortalece a coerência entre o planejamento institucional e as políticas públicas, permitindo a análise crítica dos dados e a melhoria contínua das práticas pedagógicas.

Provão Paulista Seriado

O Provão Paulista Seriado é uma avaliação anual, seriada e cumulativa, à qual a SME aderiu, assegurando a participação dos estudantes do Ensino Médio da Rede Municipal. Seus resultados são utilizados para acesso ao Ensino Superior e para o acompanhamento do percurso formativo dos estudantes, em que a escola planeja ações pedagógicas, comunicativas e organizacionais ao longo do ano letivo, envolvendo docentes, estudantes e familiares, de modo a promover ampla participação, compreensão do processo e fortalecimento do acesso às universidades públicas.

14.2 MATERIAL PEDAGÓGICO

O material “Juntos pela Aprendizagem” é mais uma ferramenta didática para compor o planejamento docente com sequências didáticas baseadas no ensino por habilidades, trazendo subsídios ao professor para desenvolvimento das competências presentes na Matriz de Referência para Avaliação.

Nesta perspectiva, as orientações e sugestões do material trazem diversas possibilidades didáticas para a sala de aula, potencializando uma abordagem plural voltada à oferta de tarefas que vão além da simples memorização, incentivando processos cognitivos superiores.

Os simulados, compostos por itens de edições anteriores da Prova São Paulo, colaboram com o processo avaliativo dos estudantes e, a partir dos resultados obtidos em cada um deles, não apenas contabilizam erros e acertos, mas também conduzem o professor no replanejamento, pautado na identificação de possíveis dificuldades demonstradas diante dos conteúdos avaliados. Nesse sentido, as Unidades Educacionais receberão documento contendo orientações pedagógicas para o uso do material.

14.3 AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E INDICADORES DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A autoavaliação institucional participativa, a partir da aplicação dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana, constitui-se como um processo formativo, ético e político fundamental para a consolidação da qualidade social da Educação Infantil na RME.

No cotidiano das UEs, a autoavaliação institucional participativa se materializa como um exercício coletivo de leitura e análise do cotidiano, e na construção de caminhos mais efetivos para aprimorar o espaço da escola como um lugar de aprendizagem e desenvolvimento de bebês e crianças.

O Momento I da Autoavaliação Institucional deverá ser realizado conforme previsto no calendário, no período entre 3 a 31 de agosto de 2026, com suspensão de atividades.

Esse processo se organiza, inicialmente, por meio de discussões em pequenos grupos, plenária e construção de sínteses coletivas, nas quais são identificadas potencialidades, avanços, fragilidades e pontos que demandam maior cuidado.

Ao produzir evidências do cotidiano, a autoavaliação permite que a Unidade reconheça aquilo que já está consolidado em sua prática, bem como o que se apresenta de forma ocasional ou ainda precisa ser iniciado, ampliando a consciência coletiva sobre o próprio PPP.

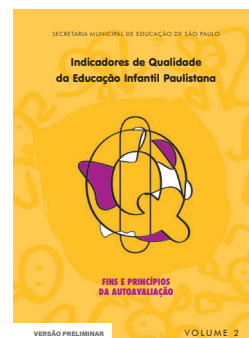
A autoavaliação, contudo, não se encerra no diagnóstico. Seu sentido se completa quando gera consequências concretas para o cotidiano institucional. É nesse movimento que se insere a elaboração do Plano de Ação, compreendido como desdobramento direto das reflexões realizadas, no Momento II, período entre 1º a 30 de setembro, com suspensão de atividades.

Construído de forma coletiva e participativa, o Plano de Ação organiza prioridades, define caminhos possíveis e traduz as evidências levantadas em compromissos assumidos pelo coletivo. Para isso, é fundamental retomar as sínteses produzidas na plenária e ampliar a participação de todos os segmentos da comunidade educacional e, quando necessário, constituir comissões de trabalho que apoiem a organização e a efetivação do processo, fortalecendo a corresponsabilidade e rompendo com a ideia de que o plano é atribuição exclusiva da equipe gestora.

O acompanhamento sistemático do Plano de Ação constitui-se como dimensão essencial desse processo. Acompanhar o percurso permite observar avanços, identificar desafios, reorientar estratégias e celebrar conquistas, fortalecendo uma cultura de avaliação contínua e participativa. A documentação assume papel central nesse acompanhamento, ao registrar não apenas resultados, mas também processos, dificuldades, aprendizados e novos sentidos que emergem ao longo do caminho. Como memória institucional, a documentação sustenta o diálogo coletivo, alimenta reflexões futuras e contribui para o fortalecimento do PPP, reafirmando a Educação Infantil como espaço de aprendizagem, cuidado, participação e direitos.

Para que ocorra esse acompanhamento, é necessária a publicação do Plano do Sistema de Gestão Pedagógica - SGP, pois amplia sua função formativa e democratiza o acesso às informações. Esse registro garante maior transparência ao processo, fortalece a Gestão Democrática e permite o acompanhamento tanto pela equipe da Unidade quanto pelas DREs e SME.

O momento III deverá ser realizado conforme o calendário, no período entre 1º e 21 de outubro de 2026, sem suspensão de atividades. Esse momento é destinado à construção do fluxograma, indicando as demandas levantadas durante a realização do Plano de Ação e que não são de total responsabilidade das UEs. Tais demandas serão direcionadas aos setores responsáveis e, quando alinhadas ao Projeto da Rede, traduzidas em ações que retornam às UEs sob a forma de desenho e implementação de política pública.



Acesse a versão preliminar do **Box Comemorativo dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana** clicando na imagem ou consulte no **Acervo Digital SME**.



14.4 OS RELATÓRIOS DE ACOMPANHAMENTO DAS APRENDIZAGENS

O relatório de acompanhamento das aprendizagens de bebês e crianças matriculadas a Educação Infantil é um documento construído pelas professoras e pelos professores que acompanham o desenvolvimento da turma e do agrupamento ao longo do ano letivo. Para realizar observação, intervenções, mediação, bem como a escrita dos relatórios, é importante considerar os direitos de aprendizagem propostos pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC e anunciados e ampliados no Currículo da Cidade: Educação Infantil, pois, dessa forma, garantimos que bebês e crianças estejam vivenciando experiências comuns de efetivação das aprendizagens, considerando a realidade e os projetos de cada território.

Vamos indicar aqui a leitura de alguns documentos já produzidos pela SME e que orientam a produção e o encaminhamento dessa documentação:

- Organização Pedagógica 2025 (p. 28)
- Desmistificando o SGP (p. 35)
- Encaminhamentos para Elaboração e Expedição do Relatório de Acompanhamento das Aprendizagens - Boletim nº 23



Consulte as publicações produzidas pela SME no Acervo Digital ou clicando nos links e/ou imagem.



15. PLANO DE AÇÃO PARA ALCANCE DAS METAS DE APRENDIZAGEM: ORIENTAÇÕES GERAIS

A partir do 2º semestre de 2024, por meio do documento (Re)Planejamento para o trabalho pedagógico: 2º semestre 2024, as Unidades de Ensino Fundamental foram chamadas para o exercício de elaboração do Plano de Metas de Aprendizagem. Na oportunidade, foi dada ênfase ao uso dos dados de aprendizagem fornecidos e sistematizados previamente pela equipe gestora; dos objetos de conhecimentos e objetivos de aprendizagens e desenvolvimento que já tinham sido trabalhados ao longo do 1º semestre; ao levantamento das dificuldades de aprendizagem dos(as) estudantes para planejamento da recuperação contínua e à retomada dos planejamentos do PAP.

Em 2025, foi publicado, no Diário Oficial da Cidade, o Comunicado 80, explicitando mais detalhadamente as premissas, os objetivos, os fluxos e as responsabilidades do plano de metas de aprendizagem, vinculando-o ao Programa Aprender e Ensinar.

Buscando consolidá-lo como estratégia fundamental no desenvolvimento da política pública de garantia da progressão das aprendizagens nos ciclos e ao longo de todo o Ensino Fundamental, destacamos pontos que exigem discussão aprofundada com toda a equipe durante o processo de elaboração do Plano de Metas de Aprendizagem 2026:

- **Como o panorama/diagnóstico considera a meta elaborada no ano anterior, tanto para análise do seu alcance quanto para validação ou não das ações propostas, considerando os resultados alcançados?**
- **Os resultados das ações realizadas no ano anterior foram analisados em relação à meta de aprendizagem definida?**
- **O panorama/diagnóstico indica que há metas que precisam ser modificadas para o ano de 2026?**
- **A equipe da Unidade conseguiu fazer acompanhamento sistemático das ações previstas no ano anterior, tornando possível a decisão pela continuidade, pela descontinuidade ou pela alteração das ações propostas para o ano de 2026?**

Vale ressaltar que não é necessário elaborar um conjunto extenso de metas objetivando abarcar todas as aprendizagens que os estudantes têm direito ano e ano, e sim aquelas que ganham caráter prioritário, pois garantem a base para a progressão das aprendizagens definidas no Currículo. Desta forma, elaborar meta de apropriação do sistema de escrita alfabética no primeiro ano é fundamental, e, no 2º ano, metas relacionadas à consolidação da alfabetização, por exemplo: que 100% dos estudantes, ao final do 2º ano, façam inferência de informação em texto que articula linguagem verbal e não verbal. A Unidade pode elaborar meta como essa considerando os dados sistematizados no

ano anterior e os dados do diagnóstico da turma atual que podem ter indicado que essa é uma habilidade que os estudantes apresentam maiores desafios para desenvolvê-la.

No novo template para registro do plano (anexo) foi feita a reorganização da estrutura – ano a ano, com campos diferenciados para Língua Portuguesa e Matemática. Alguns campos foram mantidos, outros redefinidos e outros acrescentados:

- 01. Contexto geral da Unidade Educacional em relação à garantia das aprendizagens:** esse item foi elaborado para substituir a ideia de levantamento de necessidade sem o devido vínculo com todo o contexto da Unidade. Espera-se que sejam elencados os principais desafios, as conquistas evidenciadas e os pontos de atenção especial relacionados à garantia das aprendizagens.
- 02. Meta:** explicitar metas tangíveis, diretamente relacionadas às metas definidas pela SME para toda a Rede. Deve expressar as necessidades essenciais de aprendizagem dos estudantes na perspectiva da garantia da progressão de aprendizagens ano e ano, no ciclo e ao longo do Ensino Fundamental.
- 03. Panorama/diagnóstico:** deve conter os resultados alcançados no ano anterior, os dados e as informações relacionadas à meta elaborada, a fim de caracterizar os desafios a serem enfrentados para seu o alcance.
- 04. Ações para o alcance da meta:** ações elaboradas pela equipe da Unidade que garantam a progressão das aprendizagens necessárias para o alcance da meta.
- 05. Resultados intermediários:** elaboração destinada a indicar qual a progressão das aprendizagens esperada bimestralmente para o alcance da meta. Pode explicitar também o alcance intermediário da meta em percentuais bimestrais: 20% de estudantes alfabetizados ao final do primeiro bimestre; 50% de estudantes alfabetizados ao final do 2º bimestre; 70% de estudantes alfabetizados ao final do 3º bimestre; mais de 70% de estudantes alfabetizados no 4º bimestre, por exemplo, no contexto do 2º ano – Língua Portuguesa.
- 06. Responsáveis:** definir os responsáveis diretos pelas ações planejadas, não ficando restrita à indicação dos professores da turma.
- 07. Formas de acompanhamento:** elaborar formas de acompanhar a realização das ações e o alcance das metas estabelecidas.
- 08. Instrumentos e formas de avaliação:** indicar os instrumentos de coleta de dados e as formas como serão analisados, organizados e utilizados para verificação do alcance da meta. Importante também definir a periodicidade de coleta de dados e de sistematização.

16. GESTÃO EDUCACIONAL: DO PPP AO ACOMPANHAMENTO DAS APRENDIZAGENS

Para quem atua na educação, o início do ano letivo se mostra um rico período para reflexões acerca do trabalho que foi realizado no ano anterior e para as prospecções relacionadas ao ano que se inicia. É um período que traz consigo a oportunidade de pensar sobre “o novo” que se anuncia, um rito profissional alicerçado em inúmeras indagações, projetos futuros e reflexões sobre as experiências vividas. Momento que provoca os Profissionais da Educação a refletirem acerca da melhor forma de organizar o atendimento educacional de qualidade a bebês, crianças e estudantes. São questionamentos conceituais que oportunizam refinamentos teóricos, atualizações metodológicas e inovações didáticas que compõem o PPP.

Todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores (Gadotti, 1999, p.579).

Na perspectiva da Educação Integral, o PPP materializa essas promessas ao orientar práticas educativas comprometidas com o direito à aprendizagem e com a formação humana em suas múltiplas dimensões.

O ato de projetar nos desafia a refletir: o que foi consolidado no ano anterior atende às demandas do momento presente? Quais mudanças implementar em 2026? Quais aprimoramentos serão priorizados pelas equipes gestoras e docentes?

A beleza deste período está na possibilidade de contar uma história a partir dos repertórios existentes e embasados em diagnósticos atuais. Oportunidade de pensar em desenhos sistêmicos que organizam tempos-espacos, materialidades, conhecimento, relações interpessoais e contextos envolvidos nos processos de aprendizagem e de ensino. A Educação é um “problema de pesquisa”, uma atividade investigativa estruturada em muitas camadas, composta por diversas dimensões, e constituída por contextos territoriais e conjunturais que se entrelaçam numa teia repleta de oportunidades.

Quando pensamos em como essa teia influenciará a implementação do PPP, o acompanhamento das aprendizagens adquire um sentido ampliado, ético-político e eminentemente pedagógico. Neste âmbito, a Supervisão Escolar atua como articuladora entre as políticas educacionais, o território e o cotidiano escolar, assegurando que os documentos

sejam construídos, implementados e permanentemente ressignificados como expressão da autonomia da Unidade Educacional, da gestão democrática e da garantia dos direitos de aprendizagem de bebês, crianças e estudantes. Sua atuação envolve orientar e acompanhar processos avaliativos institucionais e pedagógicos, articulando avaliações internas e externas às intencionalidades e às especificidades dos sujeitos e territórios.

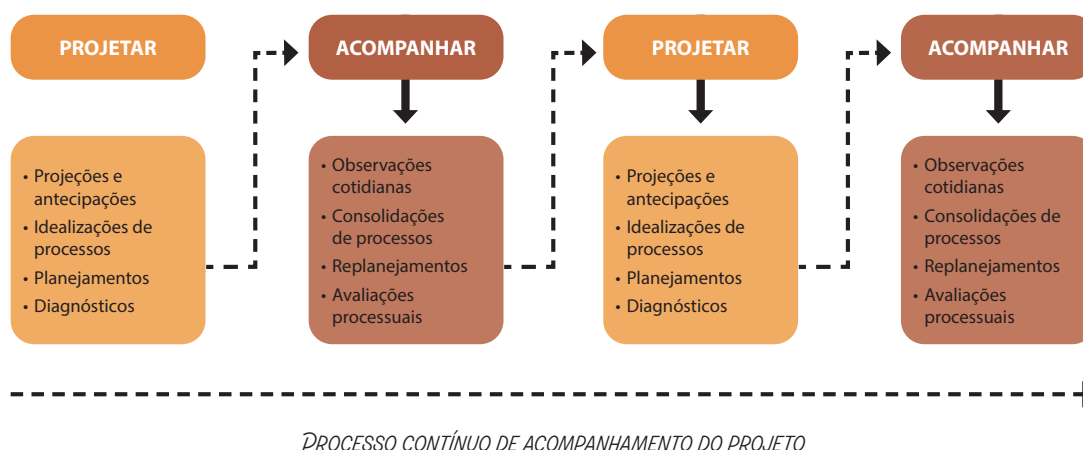
A Supervisão Escolar analisa, junto às equipes, evidências de aprendizagem, documentações pedagógicas e registros produzidos na UE, promovendo reflexões que possibilitem o replanejamento das práticas e o fortalecimento do trabalho coletivo. Esse acompanhamento é formativo, dialógico e contextualizado, orientado pela compreensão de que a qualidade social da educação se expressa nos processos de desenvolvimento integral das(os) estudantes, processos cujos traços latentes influenciam nos resultados mensuráveis de aprendizagem.

Assim, este texto é um convite a pensar em duas ações fundamentais para a realização do trabalho educativo: o “projetar” e o “acompanhar”. Duas ações basilares, complementares e indissociáveis que transformam o projeto de educação em ações palpáveis, acompanhadas cotidianamente com olhar criterioso, processual e analítico.

O que é o Projeto Político-Educacional (PPE)?

O Projeto Político-Educacional – PPE, construído de forma processual pela gestão dos Centros Educacionais Unificados – CEU, organiza, sistematiza e consolida o processo de planejamento dos projetos de ação dos núcleos Educacional, Cultural e de Esportes e Lazer, e projeta e acompanha os processos por meio de princípios, diretrizes, metas, objetivos. Além disso, o PPE está integrado aos Projetos Político-Pedagógicos das unidades educacionais que compõem os Centros Educacionais Unificados – CEU, exigindo trabalho integrado por parte das Equipes Gestoras das Unidades Educacionais e da Gestão dos CEUs.

Projetar e Acompanhar



No fluxo apresentado, é possível notar que “o projeto” e “o acompanhamento” se repetem continuamente, favorecendo a análise comparada entre o “idealizado” e o “realizado”, e permitindo ajustes e aprimoramentos de acordo com os resultados obtidos. Neste sentido, é necessário que o PPP estabeleça relações entre as dimensões do planejamento e do acompanhamento. Não basta enunciar o que se pretende fazer e registrar a perspectiva histórica que embasou determinadas escolhas, é preciso dizer como as realizações são identificadas e como se verifica que o caminho escolhido está sendo percorrido, e esta enunciação diz respeito ao acompanhamento pedagógico.

16.1 AS DIMENSÕES DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO – PPP

O PPP é um instrumental identitário que expressa as intencionalidades educativas das UEs, articulando seus princípios filosóficos, objetivos institucionais, valores éticos e as estratégias pedagógicas. É concomitantemente “político” porque define posicionamentos e compromissos com a formação cidadã, e “pedagógico” porque estabelece as diretrizes para a organização do trabalho educativo e dos processos de aprendizagem e ensinagem.

Alguns aspectos do PPP precisam ser reiterados e garantidos no ato de projetar: a gestão democrática, a autonomia escolar, a intencionalidade pedagógica e a avaliação institucional. E todos estes aspectos precisam ser acompanhados continuamente de forma que sejam de fato garantidos.

16.1.1 GESTÃO DEMOCRÁTICA

A Gestão Democrática pode ser compreendida como princípio fundamental do PPP e do PPE e pressupõe a participação e a colaboração de toda a comunidade escolar (gestores educacionais, docentes, funcionários, bebês, crianças, adolescentes, jovens, adultos e familiares) nos processos decisórios da instituição. Implica o fortalecimento dos colegiados escolares e de integração dos CEUs, a transparência das ações, a descentralização do poder e a construção coletiva da identidade escolar.

Gestão dos CEUs

As ações realizadas pelos Núcleos (Educativo, de Esporte e Cultural) dialogam com os Planos de Ação de cada Núcleo e o Projeto Político-Educativo do CEU, considerando os princípios da educação integral, da inclusão e da equidade?

De que maneira a gestão do CEU promove a articulação entre as Unidades Educacionais, os Núcleos do CEU e os demais equipamentos e serviços do território, fortalecendo o trabalho conjunto?

Como os dados de participação, frequência e perfil do público atendido e os diferentes registros produzidos (relatórios, planilhas, registros fotográficos e narrativas) subsidiam processos de análise, planejamento, replanejamento e tomada de decisão?

De que forma a escuta dos estudantes, das famílias, da comunidade, bem como das equipes das UEs do CEU e do território é incorporada ao acompanhamento, à avaliação e à qualificação das ações desenvolvidas?

16.1.2 AUTONOMIA ESCOLAR

É a característica institucional que fortalece a identidade pedagógica para a tomadas de decisões acerca do funcionamento escolar e a organização do trabalho educativo, tomando por base o contexto local e respeitando as Diretrizes Nacionais e da Rede Municipal de Ensino.

16.1.3 INTENCIONALIDADE PEDAGÓGICA

Trata-se de objetivos e finalidades educacionais enunciadas no PPP que orientam todas as ações institucionais. Diz respeito ao projeto formativo que a UE assume, remete ao tipo de cidadão que a instituição pretende formar, enfatiza os valores humanos a serem potencializados e vislumbra as transformações sociais positivas, os fundamentos da inclusão e da equidade, além de expressar o compromisso ético-político da instituição com a Educação de Qualidade Social e Acadêmica.

16.1.4 AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL

Consiste no processo contínuo e sistemático que permite a análise crítica sobre a efetividade das ações previstas no PPP, envolvendo dimensões pedagógicas, organizacionais e relacionais da escola, de modo a incentivar a consolidação da cultura dos processos de autoavaliação da comunidade educacional, a análise de indicadores educacionais, o monitoramento de metas e a reflexão sobre práticas, visando, ainda, ao aprimoramento constante do trabalho pedagógico e à garantia de direitos de aprendizagem de bebês, crianças e estudantes.

Essas ações são formas de mobilização coletiva que se quer tornar real, significativa e qualificada. Uma projeção futura que incentiva e faz deslocar o movimento da comunidade escolar.

E como perceber se esse caminho percorrido está levando essa comunidade na direção do projetado? Como descobrir o que deu certo e o que precisa de aprimoramentos? Como saber se bebês, crianças e estudantes estão se desenvolvendo e aprendendo com qualidade?

O PPP ou o PPE só tem sentido quando utilizado cotidianamente para orientar as ações pedagógicas e validar — ou reorientar — as escolhas realizadas. O “projeto desacompanhado” é apenas um documento formal; já o “projeto acompanhado” se transforma em Instrumental de Gestão Educacional e implementação de políticas públicas. Como pensar nos processos de acompanhamento? Quais instrumentos e conceitos podem ser utilizados? É possível pensar em uma categorização do acompanhamento das aprendizagens?

- **Qual leitura pode apoiar as Equipes Gestoras e Docentes na estruturação da escrita do Projeto Político-Pedagógico?**

Recomendação Secretaria Municipal de Educação - SME/CME nº 1 de 6 de Julho de 2023 - Catálogo de Legislação Municipal

- **Quais aspectos do PPP a recomendação indicada detalha?**

1. Estudo diagnóstico da comunidade atendida e do território onde está inserida a Unidade Educacional;
2. Fundamentos;
3. Finalidades e objetivos;
4. Plano de gestão e organização;
5. Articulação da gestão da Unidade Educacional com órgãos internos e externos;
6. Formas de organização da Unidade Educacional;
7. Parceria da Unidade Educacional com familiares e responsáveis;
8. Proposta curricular e as práticas pedagógicas;
9. Avaliação da aprendizagem e do desenvolvimento de bebês, crianças e estudantes;
10. Avaliação institucional.

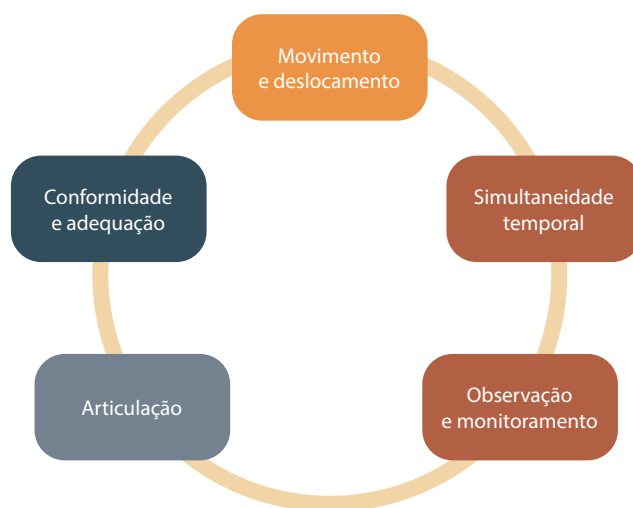
16.2 OS PROCESSOS DE ACOMPANHAMENTO DAS APRENDIZAGENS

O Acompanhamento das Aprendizagens é uma ação estratégica e intencional no âmbito da RME, em todas as suas esferas, desde os espaços de aprendizagem (parques infantis, jardins, balneários, salas de referências, refeitórios, salas de aulas, laboratórios, salas de leitura, corredores, alamedas, entre outros), passando pela Gestão Educacional, pelas Equipes das DREs e da própria SME.

Acompanhar é sinônimo de cuidar, e uma rede de ensino que cuida dos processos de aprendizagem demonstra respeito ao direito à Educação Pública de Qualidade. Não se trata de qualquer cuidado, o acompanhamento exige conhecimento pedagógico, investimentos em metodologias assertivas, instrumentos de registros qualificados e apropriação dos processos avaliativos para fortalecer as ações de acompanhamento. Não se pode acompanhar aquilo que não se conhece; logo, o acompanhamento das aprendizagens requer ações que são coordenadas pela Equipe Gestora e envolve as Equipes Docentes, de Apoio e toda a Comunidade Escolar.

Essas estratégias de acompanhamento se constituem em ações de diversas naturezas e podem ser materializadas por meio de diferentes instrumentos de gestão, já que os múltiplos sentidos etimológicos do verbo “acompanhar” podem sugerir e/ou inspirar tipologias de acompanhamento que intencionalmente se apresentam nas ações cotidianas e estratégicas das Equipes Gestoras.

Sentidos do Acompanhamento



O quadro a seguir foi desenvolvido com o objetivo de ilustrar, por meio de cenas escolares cotidianas, os sentidos do acompanhamento e as possibilidades de intervenções realizadas pelos Gestores Educacionais. Nele também foram listados alguns exemplos de instrumentos de acompanhamento que podem ser utilizados nestas ações, alguns dos quais já existem, enquanto outros podem ser concebidos nas/pelas UEs.

Sentidos do verbo ACOMPANHAR e cenas inspiradoras

Sentidos do verbo ACOMPANHAR e instrumentos	Cenas do cotidiano escolar que ilustram os sentidos do verbo ACOMPANHAR
<p>Movimento e deslocamento:</p> <p>ACOMPANHAR no <i>sentido físico</i>, de estar junto, de ir junto. De caminhar em companhia de.</p> <p><u>Instrumentos de Acompanhamento:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Diário de bordo; • Registros fotográficos; • Entrevistas com docentes; • Captação de percepções de crianças e estudantes; • Fichas de observação temáticas; • Instrumento de Acompanhamento; • Estudo de caso; • Plano de AEE. 	<p>Cena 1: a Coordenadora Pedagógica acompanhou a Professora de Educação Infantil e sua turma no jardim da UE para descobrir os interesses daquelas crianças acerca dos elementos da natureza (plantas, insetos, flores, cheiros, movimentos, pássaros e outros elementos que surgiram na mediação).</p> <p>Cena 2: a Diretora de Escola vai junto com a Professora de Matemática observar o uso da nova sala-ambiente com o objetivo de descobrir como pode aprimorar aquele espaço e quais são as demandas dos estudantes para se envolverem com a metodologia investigativa.</p> <p>Cena 3: no Grupo de Estudos das Professoras e Professores que atuam na EJA de uma EMEF, a Coordenadora Pedagógica propôs o desenvolvimento de atividades envolvendo histórias de vida dos estudantes, a partir de entrevistas. A ideia surgiu após a visita da Coordenadora Pedagógica realizada em uma aula da EJA, em que a proposta era o desenvolvimento da oralidade, notando que a turma apresentava maior fluência a partir das experiências de vida.</p> <p>Cena 4: após o Estudo de Caso coletivo e a identificação de barreiras de acesso de um estudante com TEA do Ciclo de Alfabetização, a Professora do AEE, em articulação com a Coordenação Pedagógica, mobiliza e articula ações necessárias em corresponsabilidade com a comunidade educativa.</p>
<p>Simultaneidade temporal:</p> <p>ACOMPANHAR tomando por base o <i>sentido temporal e simultâneo</i></p> <p><u>Instrumentos de Acompanhamento:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Registros do SGP; • Portfólios de produções das crianças; • Cronograma de ações; • Projetos estratégicos. 	<p>Cena 5: a Professora Alfabetizadora organiza os registros da Sondagem por mês, planejando intervenções que devem ser realizadas naquele momento. A Equipe Gestora acompanha os registros da sondagem e as atividades a serem utilizadas nas intervenções pedagógicas, de modo que não se perca o <i>timing</i> (senso de oportunidade, escolha do momento ideal).</p> <p>Cena 6: os Gestores Educacionais do Centro de Educação Infantil decidiram desenvolver ações de conscientização acerca da Campanha de Vacinação que acontecerá naquele mês. Se a ação não for ágil e alinhada com o momento/calendário, não faz sentido realizá-la.</p> <p>Cena 7: a Prova São Paulo irá acontecer no próximo bimestre, a Coordenadora Pedagógica, junto com a Equipe Docente, começou a desenvolver uma campanha de mobilização envolvendo o Grêmio Estudantil e os familiares. Trata-se de uma ação sazonal e que precisa ocorrer no momento adequado.</p>

Sentidos do verbo ACOMPANHAR e instrumentos	Cenas do cotidiano escolar que ilustram os sentidos do verbo ACOMPANHAR
<p>Observação e monitoramento:</p> <p>ACOMPANHAR no sentido de analisar tendências por meio de dados e informações.</p> <p><u>Instrumentos de Acompanhamento:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Relatórios estatísticos; • Projeto Político-Pedagógico; • Registros do SGP; • Categorização das aprendizagens (habilidades críticas). 	<p>Cena 8: a Diretora de uma Escola de Educação Infantil notou que naquela semana aumentou o percentual de crianças que deixaram comida no prato após as refeições. Este dado pode ser transformado em informação a partir da investigação dos motivos de tal fenômeno para tomada de providências. O dado é uma repetição ou algo pontual?</p> <p>Cena 9: ao reler o PPP com a Equipe Docente, a Coordenadora Pedagógica notou que o texto enuncia que a avaliação interna considera as características dos Ciclos de Alfabetização, interdisciplinar e autoral, mas, ao examinar o SGP, notou que os Planos de Ciclos precisam de alinhamentos com o PPP. Propôs então a construção coletiva deste texto e a retomada da concepção de ciclo enunciada no documento e seus desdobramentos pedagógicos. Se os ciclos apresentam características distintas, as estratégias e habilidades a serem desenvolvidas precisam estar alinhadas às demandas estudantis.</p> <p>Cena 10: a Equipe Gestora organiza quadros analíticos bimestrais por turma com dados da sondagem, e essas medições intermediárias ajudam no monitoramento da evolução das aprendizagens.</p>
<p>Articulação</p> <p>ACOMPANHAR no sentido de integrar ações e fortalecer os coletivos escolares.</p> <p><u>Instrumentos de Acompanhamento:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Protocolos de divulgação das produções das crianças; • Protocolos de planejamento com critérios compartilhados; • Planos de ensino; • Planos de aula; • Registros do SGP. 	<p>Cena 11: a Equipe Gestora notou que as Professoras organizaram murais com produções infantis das crianças nas salas de referência. Diante da beleza do trabalho, propôs que eles pudessem estar em um local de maior visibilidade por parte dos familiares. A ideia é que a comunidade escolar se aproprie das concepções curriculares e amplie a valorização dos trabalhos das crianças.</p> <p>Cena 12: o Diretor da Escola notou que os Professores de Matemática do período da manhã utilizam constantemente o kit pedagógico nas aulas envolvendo os eixos “Grandezas e Medidas” e “Geometria”; entretanto, no período da tarde, não está ocorrendo o mesmo movimento. Pediu à Coordenadora Pedagógica que fortalecesse o planejamento integrado de área para que os estudantes da tarde também pudessem vivenciar experiências investigativas e exploratórias na Matemática.</p> <p>Cena 13: a Coordenadora Pedagógica da EMEF do CEU percebeu que os estudantes do 1º ano, recém chegados na UE, estão muito curiosos em relação à piscina, pois muitos deles vieram de outras Unidades que não tinham a possibilidade de experiências aquáticas. Conversou com a equipe de Professores do 1º ano e, junto com o Núcleo Educacional e de Esporte do CEU, propôs o desenvolvimento de atividades na piscina envolvendo familiares e estudantes.</p> <p>Cena 14: o gestor do CEU constatou que, apesar de terem sido planejadas, a partir do levantamento dos interesses das crianças e adolescentes das UEs do equipamento, as atividades da Extensão de Jornada oferecidas estavam com baixa frequência, e propôs nova divulgação para as equipes das escolas do CEU, estudantes e responsáveis, enfatizando como as atividades podem contribuir para o desenvolvimento das crianças e estudantes.</p>

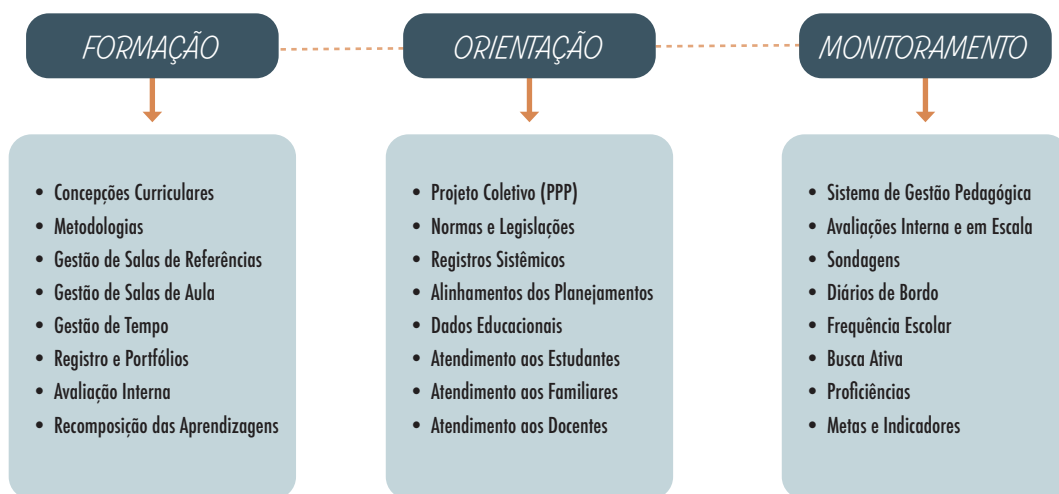
Sentidos do verbo ACOMPANHAR e instrumentos	Cenas do cotidiano escolar que ilustram os sentidos do verbo ACOMPANHAR
<p>Conformidade e adequação</p> <p>ACOMPANHAR no sentido <i>ético e legal</i> garantindo alinhamentos com legislações e normas.</p> <p><u>Instrumentos de Acompanhamento:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Lista de recomendações; • Protocolos de divulgação das produções dos estudantes; • Normas e legislações; • Registro da busca ativa; • Registro da frequência escolar. 	<p>Cena 15: os Professores que coordenam a produção de notícias para as redes sociais da UE realizaram o registro da Mostra Científica e, junto com os estudantes da Imprensa Jovem, desenvolveram uma matéria sobre o evento. A Equipe Gestora reforçou com a Equipe Docente sobre a necessidade de conferir se todos os estudantes fotografados possuem aceite de declaração de uso de imagem, visto que existem poucos casos em que os familiares não liberaram tal uso. Este cuidado revela uma relação de cumplicidade entre a UE e os consentimentos dos familiares.</p> <p>Cena 16: a Equipe Gestora desenvolveu um protocolo relacionado com o acompanhamento da frequência escolar, que se inicia com agilidade no registro da frequência, aprimoramento da busca ativa e processos de acolhimento para estudantes que retornam aos estudos após algum período de faltas.</p>

16.3 EIXOS DO ACOMPANHAMENTO DAS APRENDIZAGENS

O **Acompanhamento das Aprendizagens**, entendido como cuidado sistêmico, intencional e planejado, se organiza em eixos estruturados por meio de ações formativas, de ações orientadoras e de ações de monitoramento. São eles:

- **Eixo Formação:** tem forte relação com o cuidado que deve ser destinado aos profissionais da Educação, subsidiando o trabalho por meio do conhecimento produzido na Rede pela Rede. Todos os materiais produzidos pela RME demonstram a preocupação com o aprimoramento profissional.
- **Eixo Orientação:** apresenta um caráter normatizador, de alinhamento entre práticas, narrativas e documentações, e da qualificação dos atendimentos realizados. É um eixo com forte caráter de proteção sistêmica e de garantia dos direitos de aprendizagem.
- **Eixo Monitoramento:** prevê o acompanhamento contínuo dos dados educacionais e dos diversos indicadores que a RME utiliza, dentre os quais destacam-se: Indicadores de Qualidade da Educação Infantil, Indicadores de Acompanhamento dos Ciclos do Ensino Fundamental, Indicadores de Resultados (Ex.: Frequência Escolar, Alfabetização, Proficiências das(os) estudantes, dentre outros).

Eixos do Acompanhamento



Exemplos de questões mobilizadoras para implementação de acompanhamentos sistemáticos

EXEMPLO 1

FREQUÊNCIA ESCOLAR

Ed. Infantil
Ens. Fundamental
EJA

- Como a frequência escolar é cuidada semanalmente na UE?
- Como reduzir o tempo entre a realização da atividade e/ou aula e o registro da frequência no SGP?
- Como mobilizar crianças, estudantes e familiares para aderirem ao projeto da escola e reconhecerem a frequência escolar como essencial?
- Quais ações de acolhimento para estudantes que retornam a frequentar a UE após períodos de ausências?

EXEMPLO 2:

DIÁRIO DE BORDO

Ed. Infantil

- Como considerar os registros filmicos, fotográficos, sonoros e escritos do Diário de bordo para o acompanhamento sistemático?
- Os registros revelam os interesses das crianças nos contextos desenvolvidos nas salas de referência e espaços escolares?
- As histórias e os saberes de bebês e crianças são evidenciados nos RAAs a partir dos registros no Diário de Bordo e nos diálogos com as famílias?
- Os tempos das crianças aparecem no Diário de bordo? Este registro permite repensar a organização escolar por meio do observáveis?
- Estes registros são tematizados em processos formativos?

EXEMPLO 3:

ALFABETIZAÇÃO

Ens. Fundamental
EJA

- Como a sondagem é realizada na UE? Os professores mais experientes em alfabetização colaboram com os professores iniciantes?
- Existe a cultura de análises intermediárias ao longo do ano letivo dos dados da sondagem e categorizadas por turma, por período e por escola?
- Aos estudantes que apresentam desafios a serem superados no âmbito da alfabetização são considerados em planejamentos específicos e personalizados?

EXEMPLO 4:**PROFICIÊNCIAS**Ens. Fundamental
EJA

- Como as proficiências obtidas pelos estudantes em 2025 são consideradas no planejamento de 2026?
- A UE organiza quadros analíticos com a evolução das aprendizagens dos estudantes em Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais e Ciências Humanas?
- Faz parte dos grupos de estudos de professores aprofundamentos em temáticas relacionadas à avaliação?
- Os estudantes são envolvidos nas análises de seus próprios resultados?

Diante do exposto, recomenda-se que, ao atualizar o PPP da UE em 2026, as ações de acompanhamento das aprendizagens sejam previstas, enunciadas e incorporadas nas agendas cotidianas, traduzindo-se na cultura institucional. É fundamental que as Equipes Gestora e Docente façam escolhas baseadas nas análises de dados do ano anterior.

Ano após ano, a RME apresenta perspectivas sobre o PPP que visam ampliar os olhares de seus profissionais em uma dinâmica contínua e espiralada. Ver por outro ângulo permite a ampliação do repertório e o desenvolvimento do pensamento complexo e sistêmico que fazem parte da Educação. Nesse sentido, as recomendações apresentadas em anos anteriores são complementadas e aprofundadas em 2026. Revisitar os documentos dos anos anteriores e complementar com as perspectivas apresentadas neste texto pode se revelar um ótimo exercício de reflexão e projeção.

Consulte os documentos de Organização Pedagógica dos anos anteriores:



Organização Pedagógica
2025



Organização Pedagógica
2024

Consulte as publicações produzidas
pela SME no Acervo Digital ou clicando nas imagens.



REFERÊNCIAS

- AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Jandaíra, 2023. (Coleção Feminismos Plurais).
- ALVES, Maria Teresa Gonzaga; SOARES, José Francisco. Contexto escolar e indicadores educacionais: condições desiguais para a efetivação de uma política de avaliação educacional. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 177-194, jan./mar. 2013.
- ANDERSON, Lorin W.; KRATHWOHL, David R. A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives: complete edition. Addison Wesley Longman, Inc., 2001.
- ANDRÉ, Marli (org.). **Práticas inovadoras na formação de professores**. 1. ed. Campinas, SP: Papirus, 2016.
- APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BEZERRA, O. P. H. O corpo em Paulo Freire: compreensões necessárias à Educação Física Escolar. In: Anais do XXII CONBRACE 2021. Belo Horizonte, 2021. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2021/9conice/paper/viewFile/14808/7798>.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br>.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Competências e habilidades digitais na BNCC: tecnologias e cultura digital na Educação Básica**. Brasília, DF: MEC, 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Documento orientador para implementação do Novo Ensino Médio**. Brasília, DF: MEC, 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de apoio às transições e alocação de matrículas**. Brasília: MEC, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec>. Acesso em: 5 nov. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações para a elaboração e implementação dos itinerários formativos do Ensino Médio**. Brasília, DF: MEC, 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 2, de 13 de novembro de 2024. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: CNE/MEC, 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 4 set. 2012.
- BRASIL. Ministério da Saúde. **Transtorno do Espectro Autista: TEA na Atenção Primária à Saúde**. Brasília: Ministério da Saúde, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/saude>. Acesso em: 25 nov. 2025.
- CABRAL, L. S. A. Índice de Funcionalidade Brasileiro Modificado (IF-BRM), diferenciação e acessibilidade curricular. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 41, n. 114, p. 153-163, 2021.
- CACCIA, Marie-Françoise; SUE, Roger. **Autres temps, autre école: impacts et enjeux des rythmes scolaires**. Paris: Retz, 2005.
- CODES, Ana Luíza Machado de; ARAÚJO, Herton Ellery. **Sistemas de acompanhamento e aconselhamento educacional no Brasil**. Brasília, DF: Ipea, 2022.
- COLL, César. **Psicologia e currículo**. São Paulo: Ática, 2000.
- CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (São Paulo). **Recomendação CME nº 02/2025**. São Paulo: CME, 2025.
- CUNHA, Maria Isabel da. Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação docente. **Educação Unisinos**, v. 12, n. 3, 2008.

REFERÊNCIAS

- DAVIS, Claudia; OLIVEIRA, Zilma. **Psicologia na educação**. São Paulo: Cortez, 1993.
- FERNANDES, Reynaldo. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)**. Brasília: INEP, 2007.
- FREIRE, Paulo. **Educação como Prática de Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, Paulo. **Política e educação**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- FREIRE, Paulo. **Direitos Humanos e Educação Libertadora**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2023.
- GADOTTI, Moacir. Pressupostos do projeto pedagógico. In: **Anais da Conferência Nacional de Educação para Todos**. Brasília, 1994.
- GALLEGO, Rita de Cassia; SILVA, Vivian Batista. A gestão do tempo e do espaço na escola. In: **Curso RedeFor**. USP, 2011.
- GATTI, Bernadete Angelina. **Avaliação de sistemas educacionais no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2003.
- GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista internacional de formação de professores**, v. 1, n. 2, p. 161-171, 2016.
- HADJI, Charles. **A avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- HELLER, Agnes. **Sociologia da vida cotidiana**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.
- HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora**. 34. ed. Porto Alegre: Mediação, 2019.
- HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado**. São Paulo: Cortez, 2017.
- KLEIN, R.; FONTANIVE, N. S. Alguns indicadores educacionais de qualidade no Brasil. **São Paulo em Perspectiva**, v. 23, n. 1, 2009.
- LOURO, Guacira Lopes. Gênero, história e educação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, 1995.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- MANDU, Luciana R. S.; VERCELLI, Ligia C. A. **A transição das crianças da educação infantil para o ensino fundamental**. São Paulo: Pedro & João, 2023.
- NEVO, David. **School-based evaluation**. Oxford: Pergamon, 1995.
- OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ARAÚJO, Gilda Cardoso de. Qualidade do ensino. **Revista Brasileira de Educação**, n. 28, 2005.
- PEREIRA, Amílcar A.; MONTEIRO, Ana Maria. **Ensino de História e culturas afro-brasileiras e indígenas**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.
- PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- RIBEIRO, Bruna. **Reivindicando uma abordagem participativa com DNA brasileiro**. São Paulo: Diálogos Viagens Pedagógicas, 2025.
- SÃO PAULO (Município). Decreto nº 57.478, de 28 de novembro de 2016. Aprova o Regimento Padrão dos Centros Educacionais Unificados – CEUs. **Diário Oficial da Cidade de São Paulo**, São Paulo, 29 nov. 2016.
- SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. OP2025 – EJA: intencionalidade pedagógica. São Paulo: SME, 2025.
- SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Currículo da Cidade: Educação Infantil**. 2. ed. São Paulo: SME, 2022.
- SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Instrução Normativa SME nº 14, de 28 de fevereiro de 2025. Regulamenta o Decreto nº 57.379, de 13 de outubro de 2016. **Diário Oficial da Cidade de São Paulo**, São Paulo, 5 mar. 2025.
- SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Portaria nº 8.764, de 23 de dezembro de 2016**. Regulamenta o Decreto nº 57.379, de 13 de outubro de 2016. São Paulo: SME, 2016.

REFERÊNCIAS

- SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Boletim Pedagógico Bimestral**. São Paulo: SME/COPED/DIEFEM, 2025. Publicação bimestral.
- SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Currículo da Cidade: Ensino Fundamental**. São Paulo: SME/COPED, 2017.
- SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Currículo da Cidade: Educação Infantil**. 2. ed. São Paulo: SME/COPED, 2022.
- SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Adolescentes e educadores: construindo relações dialógicas mediadas pela arte**. São Paulo: SME/COPED, 2021. (Coleção Diálogos com o NAAPA, v. 4).
- SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **A construção do trabalho coletivo nas escolas: reflexões e proposições**. São Paulo: SME/COPED, 2021. (Coleção Diálogos com o NAAPA, v. 2).
- SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Conhecer para proteger: enfrentando a violência contra bebês, crianças e adolescentes**. São Paulo: SME/COPED, 2020.
- SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria de Alimentação Escolar. **Currículo da cidade: educação alimentar e nutricional: orientações pedagógicas**. São Paulo: SME/CODAE, 2024.
- SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria de Alimentação Escolar. Caderno: receitas festivas da alimentação escolar. São Paulo: SME/CODAE, 2024.
- SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Conhecer para proteger: enfrentando a violência na primeira infância**. São Paulo: SME/COPED, 2025.
- SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade: educação antirracista: orientações pedagógicas: povos afro-brasileiros: versão atualizada**. São Paulo: SME/COPED, 2022.
- SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Orientação Normativa de educação alimentar e nutricional para Educação Infantil**. 2. ed. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação, 2022.
- SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade: povos indígenas: orientações pedagógicas**. 2. ed. São Paulo: SME/COPED, 2023.
- SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade: povos migrantes: orientações pedagógicas**. 2. ed. São Paulo: SME/COPED, 2023.
- SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Educação Integral: política São Paulo educadora**. São Paulo: SME/COPED, 2020.
- SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Núcleo de Apoio e Acompanhamento para Aprendizagem. **Caderno de debates do NAAPA: v. 1: questões do cotidiano escolar**. São Paulo: SME/COPED, 2016.
- SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Núcleo de Apoio e Acompanhamento para Aprendizagem. **Caderno de debates do NAAPA: v. 2: questões do cotidiano escolar**. São Paulo: SME/COPED, 2016.
- SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Vulnerabilidade e educação**. São Paulo: SME/COPED, 2021. (Coleção Diálogos com o NAAPA, v. 3).
- SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Tempos e espaços para a infância e suas linguagens nos CEIs, creches e EMIs da cidade de São Paulo**. São Paulo: SME/DOT, 2006.
- SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Instrução Normativa SME nº 10, de 13 de fevereiro de 2025. Institui o Projeto "Formação em Contexto". **Diário Oficial da Cidade de São Paulo**, São Paulo, 13 fev. 2025.
- SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Instrução Normativa SME nº 2, de 30 de janeiro de 2025**. Reorganiza o Programa Aprender e Ensinar no Ensino Fundamental. São Paulo: SME, 2025.
- SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Portaria SME nº 4.614, de 24 de abril de 2025. Institui a Escola Municipal de Formação de Profissionais da Educação do Futuro – EMFORPEF. **Diário Oficial da Cidade de São Paulo**, São Paulo, 24 abr. 2025.

REFERÊNCIAS

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Protocolo para prevenção e enfrentamento ao racismo e à xenofobia na educação**. São Paulo: SME/COPED, 2025.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Recompor para avançar**: caminhos para a recomposição das aprendizagens: fascículo 1. São Paulo: SME/COPED, 2025.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Matrizes de Referência para Avaliação do Rendimento Escolar**: Ensino Fundamental. São Paulo: SME/COPED/Divisão de Avaliação, 2021.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Orientações didáticas do currículo da cidade**: Língua Portuguesa. São Paulo: SME/COPED, 2019. v.1 - v. 2.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez, 1983.

SARMENTO, Jacinto. Imaginário e culturas da infância. In: **As marcas do tempo**. Braga: Universidade do Minho, 2002.

THIESEN, Juares da Silva. Tempos e espaços na organização curricular. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 1, 2011.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político-pedagógico da escola**. Campinas: Papirus, 2002.

VINHA, T. P. **et al. Da escola para a vida em sociedade**. Americana, SP: Adonis, 2017.

WILLMS, J. Douglas. **Monitoring school performance**. Lewes: Falmer Press, 1992.

DIRETORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO:



**PREFEITURA DE
SÃO PAULO**
SECRETARIA
DE EDUCAÇÃO

PLANO DE AÇÃO PARA ALCANCE DAS METAS DE APRENDIZAGEM

Comunicado Secretaria Municipal de Educação nº 80 de 5 de Março de 2025.

UNIDADE EDUCACIONAL

Contexto geral da Unidade Educacional em relação à garantia das aprendizagens (principais desafios, conquistas evidenciadas, pontos de atenção especial)

[illegible]



**PREFEITURA DE
SÃO PAULO**
SECRETARIA
DE EDUCAÇÃO

METAS DE APRENDIZAGEM ANO A ANO

Língua Portuguesa e Matemática

_____º ano Língua Portuguesa / Matemática

Deverá ser preenchido um para cada ano dos ciclos, dos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática.

META			
PANORAMA / DIAGNÓSTICO			
AÇÕES PARA O ALCANCE DA META	AÇÃO	RESPONSÁVEIS	PRAZO PARA REALIZAÇÃO
RESULTADOS INTERMEDIÁRIOS	1º BIMESTRE		
	2º BIMESTRE		
	3º BIMESTRE		
	4º BIMESTRE		
FORMAS DE ACOMPANHAMENTO			
INSTRUMENTOS E FORMAS DE AVALIAÇÃO			



**PREFEITURA DE
SÃO PAULO**

**SECRETARIA
DE EDUCAÇÃO**

