

Interessado	Conselho Municipal de Educação	
Assunto	Orientações para a Transição entre os Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental: articulações curriculares e orientações para a Rede Municipal de Ensino	
Relatoras Comissão Temporária CEIFAI/CME	Lucimeire Cabral de Santana, Carmen Lucia Bueno Valle e Silvana Lucena dos Santos Drago	
RECOMENDAÇÃO CME nº 04/2025	Aprovado em Sessão Plenária de 11/12/2025	Publicado no DOC de 18/03/2026, páginas 37 a 45, Atos do Executivo nº 1962641

01	INTRODUÇÃO
02	O Conselho Municipal de Educação de São Paulo (CME), órgão normativo e deliberativo do Sistema Municipal de Ensino, tem como atribuições formular, acompanhar e avaliar as políticas educacionais, emitir normas complementares às diretrizes nacionais e monitorar o cumprimento das metas do Plano Municipal de Educação (PME). Considerando a importância de assegurar a continuidade das trajetórias formativas, foi instituída, pela Portaria CME nº 01/2024, Comissão Temporária destinada ao estudo da transição entre os Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental.
03	
04	
05	
06	
07	
08	
09	
10	
11	
12	
13	
14	
15	
16	
17	
18	
19	
20	
21	
22	A entrada no 6º ano envolve mudanças significativas na estrutura, nas rotinas e nas relações pedagógicas, que, somadas às características próprias do desenvolvimento dos estudantes, podem gerar rupturas no engajamento, no pertencimento e nas
23	
24	

RECOMENDAÇÃO CME nº 04/2025

25	aprendizagens. Tais aspectos exigem um planejamento intencional, práticas articuladas
26	e atenção aos tempos, espaços, materialidades e à necessidade de um adulto de
27	referência. Embora indicadores como o IDEB contribuam para compreender o cenário,
28	sua análise deve ser situada em um quadro mais amplo, que envolve desigualdades
29	sociais, diversidade dos territórios, culturas infantis e juvenis e fatores institucionais
30	que influenciam a continuidade das aprendizagens, conforme orienta a Recomendação
31	CME nº 02/2025 – <i>Transição escolar e progressão das aprendizagens na adolescência</i> .
32	Diante desse cenário, esta Recomendação apresenta fundamentos históricos,
33	conceituais e pedagógicos, articulando estudos clássicos, pesquisas contemporâneas e
34	diretrizes normativas. Seu objetivo é subsidiar as unidades educacionais na revisão de
35	práticas, na construção de estratégias contextualizadas e na organização de ações que
36	assegurem trajetórias formativas contínuas, equânimes e compatíveis com o
37	desenvolvimento integral dos estudantes.
38	Para atender a essa finalidade, a Recomendação está organizada em três partes
39	articuladas:
40	(i) Fundamentação, que apresenta conceitos, estudos, normativas e contextualizações
41	necessárias para compreender a transição entre os Anos Iniciais e Finais do Ensino
42	Fundamental;
43	(ii) Recomendações dirigidas à SME, DREs e Unidades Educacionais, com ações
44	essenciais para garantir continuidade, equidade e qualidade das aprendizagens; e
45	(iii) Três Anexos, que aprofundam e complementam as orientações. O Anexo 1 reúne o
46	<i>Marco Conceitual e Fundamentos</i> que sustentam esta Recomendação; o Anexo 2
47	apresenta <i>Questões para Reflexão e Aprofundamento, para subsidiar estudos, debates</i>
48	<i>e processos de autoavaliação institucional</i> ; e o Anexo 3 sistematiza as <i>Referências</i>
49	<i>Legais e Normativas</i> que a amparam. Juntos, esses elementos oferecem suporte
50	teórico, reflexivo e jurídico para que cada escola identifique desafios significativos e
51	organize ações prioritárias que fortaleçam as trajetórias educativas de seus estudantes.
52	Esta Recomendação dialoga de modo direto e complementar com a Recomendação
53	CME nº 02/2025 – <i>Transição escolar e progressão das aprendizagens na adolescência</i> .
54	Enquanto a Recomendação nº 02/2025 aprofunda as especificidades do adolescer e
55	seus impactos na progressão das aprendizagens, o presente documento focaliza as
56	condições institucionais, pedagógicas e curriculares necessárias para assegurar
57	continuidade, equidade e acolhimento na transição do 5º para o 6º ano. Ao articularem
58	dimensões distintas e interdependentes do percurso educativo, ambas reafirmam que
59	a responsabilidade pela transição é coletiva, compartilhada e parte do compromisso
60	público com o direito à aprendizagem de todos e de cada estudante.
61	FUNDAMENTAÇÃO

62	2.1 O Ensino Fundamental de Nove Anos e suas Implicações para a Transição
63	A ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, instituída nacionalmente pela Lei
64	nº 11.274/2006, representou uma mudança estrutural profunda na política
65	educacional brasileira. Como política de alcance nacional, exigiu que todas as redes de
66	ensino reorganizassem tempos, espaços, materialidades e propostas pedagógicas,
67	assegurando continuidade entre Educação Infantil, Anos Iniciais e Anos Finais,
68	conforme orientam as Diretrizes Curriculares Nacionais (Resolução CNE/CEB nº
69	7/2010). No entanto, a implementação dessa política ocorreu, em grande parte do país,
70	sem a devida adequação curricular, sem revisão consistente dos modelos de
71	organização escolar e com pouca articulação entre formação inicial e continuada dos
72	professores — fatores que impactaram diretamente a qualidade da transição entre
73	etapas.
74	No contexto da cidade de São Paulo, os efeitos dessa mudança se tornaram
75	particularmente visíveis. A antecipação da entrada no 1º ano significou que crianças
76	mais jovens e com necessidades ampliadas de cuidado, vínculo e mediação passaram a
77	transitar para os anos finais ainda em processo de maturação emocional e cognitiva.
78	Assim, uma criança que inicia o 1º ano aos seis anos chega ao 5º ano com demandas de
79	orientação e segurança que não se dissolvem automaticamente com a mudança de
80	ciclo. Ao ingressar no 6º ano, essas crianças encontram uma organização escolar que,
81	historicamente, exige um grau de autonomia — na gestão do tempo, nos
82	deslocamentos, no acompanhamento de múltiplos professores e na compreensão de
83	expectativas diversas — que não foi necessariamente cultivado nos anos iniciais.
84	A literatura educacional evidencia que essa combinação — entrada mais precoce,
85	ausência de revisão curricular consistente e organização fragmentada dos anos finais
86	— tende a acentuar inseguranças, dificuldades de adaptação e comportamentos muitas
87	vezes interpretados como indisciplina. Pesquisas clássicas, como as de Dias-da-Silva
88	(1997), já alertavam que a transição do 5º para o 6º ano ocorre frequentemente como
89	uma “passagem sem ponte”, marcada por rupturas no modo de ensinar, nas formas de
90	avaliação e nos vínculos pedagógicos.
91	Em São Paulo, análises recentes do IDEB, do SAEB e das avaliações municipais
92	demonstram que o 6º ano se consolidou historicamente como um ponto crítico na
93	trajetória escolar: registra quedas nos resultados de aprendizagem, aumento das
94	dificuldades de adaptação e ampliação das desigualdades internas entre escolas e
95	territórios. Tais evidências reforçam que a implantação do Ensino Fundamental de nove
96	anos, sem ajustes estruturantes no currículo, na organização dos tempos escolares e na
97	formação docente, produziu desafios significativos para a garantia da continuidade das
98	aprendizagens.

99	Compreender essas implicações é essencial para que a Rede Municipal de São Paulo
100	organize práticas de transição que assegurem acolhimento, coerência curricular e
101	intencionalidade pedagógica. Isso envolve reconhecer as singularidades das crianças
102	que ingressam no 6º ano em meio à entrada na adolescência e construir estratégias
103	colaborativas entre professores dos anos iniciais e finais, superando a fragmentação
104	histórica e garantindo condições reais para que cada estudante avance, permaneça e
105	conclua sua trajetória escolar com desenvolvimento, autonomia e qualidade.
106	2.2 Organização do Ensino Fundamental na SME e o Sentido dos Ciclos
107	Desde 1992, a Rede Municipal de Educação de São Paulo organiza o Ensino
108	Fundamental em ciclos de aprendizagem, apoiada nas contribuições de Piaget, Wallon
109	e Vygotsky, que compreendem o desenvolvimento infantil, a puberdade e a
110	adolescência como processos contínuos, complexos e não lineares. O Currículo da
111	Cidade reafirma esse princípio ao estruturar o percurso escolar em três ciclos
112	articulados: Ciclo de Alfabetização (1º ao 3º ano), Ciclo Interdisciplinar (4º ao 6º ano) e
113	Ciclo Autoral (7º ao 9º ano).
114	Os ciclos têm como finalidade ampliar o tempo pedagógico, favorecer a continuidade
115	das aprendizagens e garantir acompanhamento longitudinal, respeitando ritmos,
116	modos de aprender, tempos de vida e características socioculturais dos estudantes.
117	Nesse sentido, a transição do 5º para o 6º ano — situada dentro do Ciclo Interdisciplinar
118	— deve preservar esse propósito, assegurando coerência curricular, estabilidade
119	emocional e intencionalidade pedagógica na mudança de segmento.
120	Essa organização encontra respaldo no marco normativo municipal, especialmente no
121	Decreto nº 54.452/2013, que instituiu o Programa de Reorganização Curricular e
122	Administrativa, e em normativas subsequentes, como as Portarias SME 5.930/2013 e
123	nº 3.008/2014 e a Instrução Normativa SME nº 03/2024. Juntas, essas normas
124	consolidam os ciclos de alfabetização, interdisciplinar e autoral como referência
125	estrutural da Rede Municipal, orientando a progressão contínua das aprendizagens e
126	reafirmando a importância de articulações pedagógicas que garantam percursos
127	formativos integrados em todo o Ensino Fundamental.
128	2.3 As Infâncias nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental
129	O ingresso aos seis anos no Ensino Fundamental de nove anos inaugura um novo ciclo
130	educativo que deve assegurar a continuidade dos processos vivenciados na Educação
131	Infantil e preservar as dimensões lúdicas, afetivas, sociais e culturais próprias das
132	infâncias. Nessa etapa, consolidam-se bases fundamentais — leitura, escrita, raciocínio

RECOMENDAÇÃO CME nº 04/2025

133	lógico, oralidade, convivência e participação — que sustentam a ampliação progressiva
134	
135	As publicações da SME, especialmente <i>Infâncias e Territórios</i> (SME/COPED, 2022), enfazizam a importância da escuta sensível e da reorganização dos tempos e espaços pedagógicos para acompanhar os interesses, expressões e modos de ver o mundo das crianças. A aprendizagem, compreendida como experiência, investigação e interação, requer tempo, continuidade e afeto; por isso, a transição só se efetiva quando há planejamento intencional que respeite os tempos da criança e valorize o brincar, a curiosidade, a imaginação e as múltiplas formas de expressão.
136	
137	
138	
139	
140	
141	
142	Candau (2011) reforça que a dimensão cultural é constitutiva da prática pedagógica e “está no chão da escola”, o que implica reconhecer repertórios diversos, legitimar saberes e promover experiências que ampliem o pertencimento e combatam silenciamentos históricos. Nesse sentido, a transição entre a Educação Infantil e os Anos Iniciais deve promover identidades abertas, sujeitos de direitos e diálogo intercultural. Garantir continuidade formativa, portanto, depende de acolhimento, escuta qualificada e valorização das múltiplas infâncias presentes na Rede Municipal de Ensino — infâncias que se expressam de modos plurais e demandam práticas responsivas, sensíveis e inclusivas.
143	
144	
145	
146	
147	
148	
149	
150	
151	2.4 A Transição dos Anos Iniciais para os Anos Finais: Cuidados com o Percorso
152	A transição do 5º para o 6º ano é amplamente reconhecida pela produção acadêmica nacional como um dos momentos mais sensíveis da trajetória escolar. Estudos clássicos, como os de Dias-da-Silva (1997), evidenciam que essa passagem, historicamente, tem se configurado mais como ruptura do que como continuidade, constituindo para muitas crianças uma verdadeira “passagem sem ponte”, marcada pela ausência de preparação prévia e pela falta de práticas intencionais de cuidado.
153	
154	
155	
156	
157	
158	As pesquisas indicam que essa transição envolve mudanças estruturais significativas: novos professores, diferentes formas de organização do tempo e do currículo, maior exigência de autonomia e expectativas mais rígidas sobre comportamento, desempenho e responsabilidade.
159	
160	
161	
162	Essas mudanças alteram profundamente a dinâmica de comunicação entre professores e estudantes, intensificam inseguranças e, não raramente, fazem com que comportamentos típicos da idade sejam interpretados como indisciplina.
163	
164	
165	Outro aspecto crucial é o vínculo afetivo. Nos Anos Iniciais, a presença de um ou poucos professores possibilita continuidade, segurança emocional e relações que sustentam a
166	

167	aprendizagem. No 6º ano, porém, o tempo reduzido de convivência, o grande número
168	de turmas atendidas pelos docentes e a dificuldade de estabelecer regras e
169	expectativas compartilhadas fragilizam vínculos e ampliam a sensação de desamparo.
170	Essa fragmentação pode repercutir negativamente no engajamento, na participação e
171	no desempenho escolar.
172	A fase coincide, ainda, com a entrada na adolescência, período marcado por intensas
173	transformações cognitivas, emocionais e sociais. No entanto, a escola nem sempre
174	reconhece essas singularidades em suas práticas: muitas vezes, demanda maturidade
175	antes de oferecer condições para que ela se desenvolva, ampliando tensões e mal-
176	entendidos entre expectativas docentes e necessidades dos estudantes.
177	Para que essa transição se configure como processo pedagógico — e não como ruptura
178	— a literatura aponta a necessidade de articulação sistemática entre Anos Iniciais e
179	Anos Finais, acompanhamento contínuo das aprendizagens, práticas de cuidado e
180	acolhimento, comunicação efetiva entre professores e definição compartilhada de
181	expectativas. É fundamental compreender que a entrada no 6º ano não é apenas uma
182	mudança administrativa, mas um momento que exige planejamento intencional,
183	continuidade didática e atenção às dimensões cognitivas, emocionais, sociais e
184	culturais das crianças que estão ingressando nos Anos Finais.
185	2.5 A Transição e o Adolescer: continuidade e mediação
186	Entre o 4º e o 6º ano, inicia-se o processo de adolescer, construção histórica, social e
187	cultural marcada por transformações físicas, cognitivas, emocionais e sociais. Essa
188	etapa exige que os adultos da escola — professores, gestores e equipes de apoio —
189	assumam um papel mediador, capaz de sustentar processos de autonomia, identidade
190	e regulação emocional (SME/COPED, 2021). Trata-se de reconhecer que a adolescência
191	não é apenas um fenômeno biológico, mas uma experiência relacional, que demanda
192	presença, escuta e intencionalidade pedagógica.
193	Roehrs, Maftum e Zagonel (2009) reforçam esse entendimento ao afirmar:
194	“É necessário que professores, diretores e demais trabalhadores da
195	educação tenham sensibilidade, olhar atento e vontade de expandir o
196	leque de oportunidades de ações que despertem interesse, a fim de
197	conquistar confiança. (...) Uma comunicação com interesse genuíno pelo
198	adolescente, que demonstre preocupação com ele, é capaz de fazê-lo
199	sentir-se sujeito, centro da relação entre professor e estudante.”
200	Na Rede Municipal de Ensino, essa fase coincide com a passagem do Ciclo
201	Interdisciplinar para o Ciclo Autoral, momento em que aumentam o número de
202	docentes, a complexidade curricular e a diversidade de expectativas. Para evitar

RECOMENDAÇÃO CME nº 04/2025

203	rupturas, a transição precisa ser planejada coletivamente entre equipes docentes,
204	gestoras e de apoio, de modo a garantir vínculos, continuidade pedagógica e segurança
205	emocional. O fortalecimento do protagonismo estudantil, das práticas artísticas, da
206	escuta ativa e das oportunidades de participação contribui decisivamente para o
207	pertencimento e o engajamento.
208	Montezi e Trevisan (2013), em diálogo com Vygotsky, lembram que a adolescência é
209	um tempo em que a imaginação ganha centralidade na forma de ser e agir do sujeito.
210	Atividades que mobilizam imaginação, argumentação, tomada de decisão e a regulação
211	da fala e da escuta ajudam o estudante a enfrentar o que Vygotsky caracteriza como
212	uma “idade de transição crítica”, marcada pelo encontro e confronto entre
213	subjetividade e objetividade nos processos racionais.
214	Em consonância com a Recomendação CME nº 02/2025, compreende-se que a
215	adolescência é uma etapa de intensa plasticidade cerebral, reorganização afetiva e
216	ampliação da autonomia intelectual — altamente propícia à aprendizagem, à
217	socialização e à construção de projetos de vida. Nesse contexto, a escola desempenha
218	papel decisivo ao assegurar ambientes acolhedores e desafiadores, que articulem
219	cuidado, conhecimento e pertencimento.
220	Essa perspectiva reforça que a transição entre Anos Iniciais e Anos Finais não se reduz
221	a uma mudança administrativa entre segmentos, mas constitui um processo formativo
222	que exige práticas intencionais de mediação, diálogo e continuidade. Valorizar as vozes,
223	as potencialidades e os modos próprios de aprender presentes nas infâncias e
224	adolescências da Rede Municipal é condição para promover trajetórias escolares
225	integrais, democráticas e emancipadoras.
226	2.6 Aspectos Pedagógicos da Transição
227	Os estudos sobre desenvolvimento humano e aprendizagem demonstram que a
228	dimensão afetiva é constitutiva do processo educativo em todas as etapas da
229	escolarização. A qualidade das relações entre professores e estudantes — marcada por
230	acolhimento, reconhecimento e diálogo — influencia diretamente a participação, a
231	segurança emocional e a aprendizagem, especialmente na transição do 5º para o 6º
232	ano, quando novas exigências cognitivas, organizacionais e emocionais se intensificam.
233	Wallon (2007) destaca que afetividade, movimento, inteligência e identidade compõem
234	um sistema indissociável. As emoções não são acessórios do desenvolvimento, mas
235	forças estruturantes que sustentam a passagem da inteligência sensório-motora para
236	formas mais complexas de pensamento. Dessa perspectiva, ambientes educativos que

237	favorecem expressão, vínculo e mediação constituem condições essenciais para
238	aprender.
239	Do ponto de vista do trabalho docente, Tardif (2012) lembra que ensinar é uma
240	atividade essencialmente relacional. Os saberes profissionais não se limitam ao
241	domínio técnico, mas incluem saberes da experiência, da profissão e da cultura escolar,
242	mobilizados nas interações cotidianas. Por isso, o professor dos Anos Finais não pode
243	prescindir da escuta sensível, da observação contínua e da atenção às singularidades,
244	elementos que sustentam sua autoridade pedagógica e previnem rupturas,
245	inseguranças e interpretações equivocadas de comportamentos.
245	Freire (1996) reforça que educar é um ato ético, estético e político, fundado no respeito
246	à dignidade das crianças. A transição demanda presença, disponibilidade para escutar
247	e reconhecimento dos saberes que os estudantes trazem, recusando posturas de
248	adaptação acrítica e construindo relações democráticas e dialógicas que favoreçam
249	pertencimento e confiança para aprender.
250	Nesse sentido, a transição do 5º para o 6º ano exige práticas que articulem cuidado,
251	continuidade e intencionalidade pedagógica, enfrentando desafios históricos que
252	marcam os Anos Finais, tais como:
253	• Fragmentação curricular, que dificulta a continuidade das aprendizagens e
254	requer projetos interdisciplinares capazes de articular saberes e promover
255	sentido ao percurso formativo.
256	• Formação docente insuficiente para atuar na especificidade dos Anos Finais,
257	especialmente no que diz respeito ao trabalho com pré-adolescentes e
258	adolescentes, à mediação de conflitos e à criação de ambientes de
259	aprendizagem responsivos.
260	• Falta de articulação entre professores dos Anos Iniciais e Finais, o que reduz a
261	circulação de informações sobre trajetórias e necessidades dos estudantes e
262	fragiliza o planejamento integrado.
263	Organizar a transição como processo pedagógico — e não como mera mudança
264	administrativa — é condição essencial para que a escola dê suporte ao
265	desenvolvimento integral das crianças, fortaleça vínculos, assegure continuidade e
266	garanta que esse percurso seja marcado por equidade, cuidado e aprendizagens
267	significativas.
268	2.7 Vulnerabilidade, Direitos e Equidade na Transição entre Anos Iniciais e Finais
269	A literatura educacional e os estudos da SME (SME/COPED, 2021) mostram que a
270	transição do 5º para o 6º ano a intensificar desigualdades já presentes na trajetória

271	escolar. Estudantes em situação de vulnerabilidade social, econômica, étnico-racial,
272	territorial ou emocional enfrentam maiores desafios na adaptação às novas exigências
273	acadêmicas, à mudança de professores e à maior complexidade curricular. Esses fatores
274	podem produzir inseguranças, queda no engajamento e impacto direto no
275	desempenho, evidenciando que a vulnerabilidade educacional se manifesta de modo
276	ainda mais agudo nas transições.
277	Nesse contexto, a escola tem papel determinante na garantia de condições de
278	equidade. Mais do que um princípio geral, equidade, na transição, significa reconhecer
279	que estudantes chegam ao 6º ano com experiências, ritmos e repertórios muito
280	distintos; significa organizar práticas que não tratem a turma como um grupo
281	homogêneo, mas que ofereçam apoios diferenciados para assegurar continuidade das
282	aprendizagens. Isso envolve identificar barreiras pedagógicas, comunicacionais,
283	relacionais e organizacionais que possam dificultar a participação e a autonomia dos
284	estudantes — e eliminá-las por meio de planejamento intencional, práticas de cuidado
285	e estratégias de acompanhamento.
286	A perspectiva dos Direitos Humanos, aplicada à transição, desloca o foco da adaptação
287	da criança às novas demandas para a responsabilidade da escola de criar ambientes
288	seguros, acolhedores e livres de discriminações. A passagem para os Anos Finais
289	coincide com o início das adolescências e com o fortalecimento das identidades; por
290	isso, práticas que enfrentem racismo, capacitismo, preconceitos de gênero e outros
291	marcadores de desigualdade tornam-se centrais para promover pertencimento e
292	garantir participação efetiva.
293	Equidade, nessa etapa, significa assegurar que nenhum estudante fique para trás
294	devido à ruptura curricular ou emocional: exige acompanhamento sistemático da
295	progressão das aprendizagens, tempos adequados para retomadas, estratégias de
296	apoio, comunicação frequente entre professores dos Anos Iniciais e Finais e ações que
297	fortaleçam vínculos e a confiança para aprender. Ao reconhecer e enfrentar as
298	vulnerabilidades que atravessam a transição — e ao agir para superá-las — a escola
299	afirma seu compromisso com trajetórias educativas integrais, o direito de aprender e a
300	construção de percursos formativos mais justos e contínuos.
301	2.8 Articulações Curriculares e o Compromisso com a Educação Integral, Inclusiva e
302	Equânime
303	Ao estabelecer Educação Integral, Educação Inclusiva e Equidade como princípios
304	estruturantes do Currículo da Cidade, São Paulo reafirma o compromisso público de
305	garantir, para todos e cada um, percursos formativos contínuos que promovam
306	desenvolvimento, participação e aprendizagem ao longo das diferentes fases da vida.

RECOMENDAÇÃO CME nº 04/2025

307	As Competências Gerais da BNCC — presentes de modo transversal na Educação
308	Infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio — orientam conhecimentos,
309	habilidades, atitudes e valores que sustentam a progressão curricular. A Matriz de
310	Saberes da Rede, por sua vez, explicita a articulação entre etapas e modalidades,
311	oferecendo referências comuns para aprendizagens significativas, práticas
312	culturalmente responsivas e experiências pedagógicas que reconheçam a pluralidade e
313	os diferentes modos de ser, agir e aprender.
314	A consolidação dessas articulações exige planejamento intencional, formação
315	continuada consistente e acompanhamento sistemático das aprendizagens. A literatura
316	educacional evidencia que aprender é um processo em espiral, que depende da
317	integração entre dimensões cognitivas, afetivas, sociais e culturais. Assim, cabe à SME,
318	às DREs e às Unidades Educacionais zelar pela continuidade curricular e pela
319	experiência integrada de cada estudante, assegurando tempos, espaços, interações e
320	materialidades coerentes com o compromisso público de acolher, acompanhar e
321	potencializar percursos sem interrupções.
322	Nesse sentido, Dantas, Jucá e Santos (2021) alertam que:
323	“Em muitos casos, as escolas não se preparam para institucionalmente
324	reconhecer seus alunos em suas particularidades, por muitas razões, e
325	não se organizam para que a mudança de anos e escolas se dê de
326	maneira orgânica. Nesses casos, na transição do quinto para o sexto ano,
327	os alunos precisam, sozinhos, construir uma competência que lhes
328	permita adaptar-se ao novo espaço formal de aprendizagem, a suas
329	normas explícitas e implícitas, tanto em relação às questões mais
330	acadêmicas quanto institucionais.”
331	Essa reflexão é central para compreender que a transição entre os Anos Iniciais e Finais
332	não pode ser tratada como adaptação individual do estudante, mas como
333	responsabilidade institucional compartilhada. Para que a continuidade das
334	aprendizagens não dependa exclusivamente do estudante — e especialmente para que
335	não penalize aqueles em situação de vulnerabilidade — é imprescindível fortalecer as
336	condições de trabalho e a formação dos professores, de modo que compreendam as
337	especificidades do adolescer, reconheçam as demandas pedagógicas desse momento
338	e desenvolvam práticas articuladas e responsivas.
339	A formação docente, articulada às demandas da transição, deve contemplar: leitura e
340	acompanhamento da progressão das aprendizagens; planejamento integrado entre
341	anos e ciclos; estratégias de mediação afetiva e cognitiva; projetos interdisciplinares;
342	enfrentamento das desigualdades; práticas culturalmente relevantes; e ações que

RECOMENDAÇÃO CME nº 04/2025

343	favoreçam vínculos, pertencimento e autoria. Esse investimento formativo é condição
344	para que a escola possa de fato materializar as articulações curriculares e sustentar o
345	compromisso com a Educação Integral, Inclusiva e Equânime.
346	3. RECOMENDAÇÕES
347	Diante da fundamentação apresentada, do marco legal vigente e das problematizações
348	constantemente nos Anexos, o Conselho Municipal de Educação de São Paulo recomenda à
349	Rede Municipal de Ensino a adoção de ações concretas que assegurem continuidade
350	das aprendizagens, desenvolvimento integral e transições sem rupturas entre os Anos
351	Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, pautadas em equidade, inclusão e
352	integralidade.
353	As recomendações são dirigidas à SME, às DREs e às Unidades Educacionais,
354	considerando as responsabilidades institucionais de cada instância.
355	3.1 Recomendações Gerais para a Rede Municipal de Ensino para composição da
356	política de transição
357	Recomenda-se que a Rede Municipal de Ensino:
358	○ Organização dos tempos e espaços
359	Estruturar tempos, rotinas e contextos de aprendizagem de modo que:
360	○ os horários de entrada, saída, intervalos e aulas favoreçam a
361	participação de todas as crianças e adolescentes, com especial atenção
362	para os anos de transição no ensino fundamental;
363	○ haja tempos regulares para leitura, estudo orientado, projetos
364	interdisciplinares e atividades de acolhimento;
365	○ os espaços sejam organizados para facilitar circulação, encontros,
366	trabalho em grupo e momentos de escuta.
367	○ Materialidades e ambientes de aprendizagem
368	Assegurar que cada unidade educacional:
369	○ receba e organize progressivamente o mobiliário adequado às faixas
370	etárias dos Anos Iniciais e Finais;
371	○ organize salas e espaços de aprendizagem, corredores, salas de leitura,
372	demais ambientes com materiais acessíveis, recursos didáticos
373	diversificados e tecnologias que estimulem investigação, autoria e
374	cooperação;
375	○ revise periodicamente as condições físicas dos espaços utilizados por
376	estudantes em transição (como 5º e 6º anos), priorizando melhorias
377	necessárias.
378	○ Currículo e saberes dos territórios
379	Assegurar que:

RECOMENDAÇÃO CME nº 04/2025

380	○ os projetos pedagógicos incluem atividades e estudos que partam de
381	situações reais do território, da comunidade e das culturas locais;
382	○ sejam promovidos, ao longo do ano, projetos que envolvam familiares,
383	equipamentos públicos do entorno e organizações comunitárias,
384	especialmente na transição do 5º para o 6º ano;
385	○ o currículo contemple diferentes linguagens, expressões culturais e
386	modos de vida presentes nos territórios.
387	○ Convivência democrática e regras coletivas
388	Orientar que cada unidade:
389	○ elabore ou revise, com participação de estudantes, dos familiares e
390	profissionais, um conjunto de normas de convivência, acessíveis e
391	compatíveis com as características das infâncias e adolescências;
392	○ registre essas normas no PPP e as apresente de forma sistemática aos
393	estudantes, com retomadas periódicas, especialmente nos 5º e 6º anos;
394	○ disponha de procedimentos definidos para lidar com conflitos,
395	priorizando escuta, mediação e práticas restaurativas.
396	○ Protagonismo e identidades
397	Incentivar que:
398	○ exista, em cada unidade, ao menos um colegiado de participação
399	estudantil (assembleias, grêmios, conselhos de turma, rodas de diálogo),
400	com participação ativa de estudantes dos Anos Iniciais e Finais;
401	○ as atividades propostas considerem interesses, linguagens, tempos e
402	formas de expressão dos estudantes, valorizando identidades étnico-
403	raciais, de gênero, territoriais, culturais e de pessoas com deficiência.
404	○ Promoção da igualdade e combate às discriminações
405	Orientar que:
406	○ toda situação de racismo, capacitismo, violência de gênero, intolerância
407	religiosa, xenofobia ou outras formas de discriminação seja registrada,
408	analisada e enfrentada com ações pedagógicas e de proteção;
409	○ as unidades incluam nos projetos desenvolvidos no ano letivo ações de
410	combate às discriminações, articulados ao currículo e às transições
411	(especialmente 5º e 6º anos).
412	○ Educação em direitos humanos
413	Orientar que:
414	○ os princípios de direitos humanos, justiça social e cultura de paz sejam
415	incorporados ao planejamento anual e às práticas avaliativas;
416	○ as turmas em transição participem de ações específicas de formação
417	cidadã (debates, projetos, rodas de conversa) sobre respeito,
418	participação e corresponsabilidade, no contexto dos programas
419	desenvolvidos pela Rede.

420	○ Indissociabilidade entre educar, cuidar e acolher
421	Assegurar que:
422	○ os momentos de transição (entrada no 1º ano, passagem do 5º para o
423	6º ano, mudança de escola) contem com planos explícitos de
424	acolhimento, envolvendo todas as equipes;
425	○ o cuidado com alimentação, higiene, descanso e segurança seja tratado
426	como parte do trabalho pedagógico e organizado para atender as
427	necessidades e especificidades dos estudantes ao longo dos anos.
428	3.2 Recomendações para a SME e as DREs
429	Recomenda-se que a Secretaria Municipal de Educação (SME) e as Diretorias Regionais
430	de Educação (DREs) adotem as seguintes ações:
431	○ Revisão da política para os Anos Finais
432	○ Elaborar e divulgar diretrizes específicas para os Anos Finais do Ensino
433	Fundamental, considerando as características das adolescências e os
434	dados de desempenho do 6º ao 9º ano;
435	○ Definir objetivos claros para essa etapa, com foco em permanência,
436	aprendizagem, autoria e projeto de vida;
437	○ Incorporar, nessas diretrizes, orientações específicas para a transição do
438	5º para o 6º ano.
439	○ Reestudo da organização do Ciclo Interdisciplinar
440	○ Instituir grupo de trabalho (GT) com participação de SME, DREs e
441	unidades educacionais para analisar a organização do Ciclo
442	Interdisciplinar, propondo ajustes, se necessário, com respaldo nas
443	avaliações e estudos produzidos pela Rede;
444	○ Estudar a experiência de polivalência no 6º ano e outras formas de
445	organização que favoreçam vínculos, continuidade e
446	interdisciplinaridade;
447	○ Ações intersetoriais para infâncias e adolescências
448	○ Firmar protocolos de cooperação entre Educação, Saúde, Assistência
449	Social, Cultura, Esportes e Direitos Humanos, com fluxos de
450	encaminhamento e acompanhamento;
451	○ Garantir, em cada DRE, interlocução intersetorial organizada para
452	acompanhamento de casos de maior vulnerabilidade na transição entre
453	Anos Iniciais e Finais.
454	○ Atualização curricular
455	○ Revisar, periodicamente, os documentos curriculares e orientadores,
456	incorporando as especificidades da transição entre ciclos e as demandas
457	contemporâneas das infâncias e adolescências;

RECOMENDAÇÃO CME nº 04/2025

458	○ Incluir, nos documentos de orientações didáticas produzidos pela Rede,
459	exemplos de práticas de transição bem-sucedidas, projetos
460	interdisciplinares e formas de acompanhamento das aprendizagens no
461	5º e 6º anos.
462	○ Condições estruturais e serviços
463	○ Garantir que as escolas disponham de infraestrutura compatível com as
464	necessidades de crianças e adolescentes;
465	○ Priorizar, nos planejamentos orçamentários e de manutenção, as
466	unidades com maior vulnerabilidade e piores indicadores de fluxo e
467	aprendizagem nos Anos Finais.
468	○ Relação com familiares e responsáveis
469	○ Propor que cada unidade organize, no mínimo, dois encontros anuais
470	específicos com familiares dos estudantes dos 5º e 6º anos para tratar
471	da transição, expectativas e acompanhamento das trajetórias;
472	○ Disponibilizar materiais orientadores aos familiares sobre a organização
473	dos Anos Finais, direitos dos estudantes e formas de participação.
474	○ Acompanhamento das articulações curriculares
475	○ Criar mecanismos de monitoramento das articulações entre Anos Iniciais
476	e Finais (por exemplo: relatórios anuais, indicadores de fluxo do 5º para
477	o 6º ano, análise dos resultados de avaliação);
478	○ Solicitar às DREs que acompanhem, com visitas técnicas e devolutivas, o
479	planejamento das transições nas unidades sob sua responsabilidade.
480	○ Políticas de acolhimento e proteção
481	○ Incluir, nos programas e políticas já existentes, ações específicas
482	voltadas aos 5º e 6º anos (orientações de acolhimento, rodas de
483	conversa, protocolos de cuidado em situações de vulnerabilidade e
484	violências);
485	○ Garantir que as equipes técnicas (SME/DRE) apoiem as escolas na
486	construção de planos de acolhimento para mudanças de ciclo.
487	○ Educação democrática e equidade
488	○ Inserir, nos documentos normativos e formativos, orientações sobre
489	combate às desigualdades, discriminações e violências na escola, com
490	ênfase na transição entre Anos Iniciais e Finais;
491	○ Utilizar dados desagregados (raça/cor, gênero, deficiência, território,
492	vulnerabilidade) para identificar desigualdades na transição e orientar
493	ações de correção de fluxo e apoio.
494	○ Processos formativos de gestores e professores
495	○ Oferecer, de forma contínua, formações para gestores, coordenadores
496	pedagógicos, professores e equipes de apoio abordando:
497	▪ especificidades dos Anos Finais e da adolescência;

RECOMENDAÇÃO CME nº 04/2025

498	▪ mediação de conflitos, práticas restaurativas e convivência
499	democrática;
500	▪ planejamento articulado entre Anos Iniciais e Finais;
501	▪ acompanhamento da progressão das aprendizagens e
502	estratégias de apoio na transição;
503	○ Garantir a participação nas formações dos professores que atuam diretamente
504	com os 5º e 6º anos, considerando a possibilidade da dispensa do ponto, sem
505	prejuízo das atividades aos estudantes;
506	○ Incluir nas propostas formativas com equipes gestora, docente e de apoio o
507	estudo e o planejamento de estratégias de organização dos tempos, espaços,
508	materialidades e interações, considerando o encadeamento curricular
509	necessário com vistas às transições entre os ciclos do Ensino Fundamental.
510	3.3 Recomendações para as Unidades Educacionais
511	Recomenda-se que as Unidades Educacionais:
512	○ Inclusão de fundamentos no PPP
513	○ Incluam, no Projeto Político-Pedagógico, capítulo ou seção específica
514	sobre transições entre etapas, com definição de objetivos, princípios e
515	ações para a passagem do 5º para o 6º ano;
516	○ Registrem, nesse documento, as responsabilidades de cada segmento
517	(gestão, coordenação, docentes, equipes de apoio) na condução da
518	transição.
519	○ (Re)organização dos tempos e espaços
520	○ Planejem, com antecedência, a organização dos tempos e espaços dos
521	5º e 6º anos, prevendo momentos de integração entre turmas,
522	atividades de apresentação dos novos professores e de reconhecimento
523	dos espaços;
524	○ Garantam que estudantes do 5º ano tenham oportunidades de conhecer
525	rotinas e ambientes do 6º ano antes da mudança efetiva.
526	○ Planejamento coletivo e formação continuada
527	○ Reservem tempos regulares, no horário de trabalho, para o
528	planejamento conjunto entre professores dos 4º, 5º e 6º anos;
529	○ Desenvolvam formações internas que abordem tempos de vida,
530	aprendizagens, protagonismo estudantil, ampliação dos letramentos e
531	projetos interdisciplinares voltados para a transição.
532	○ Articulação com serviços públicos e comunitários
533	○ Estabeleçam canais estáveis de diálogo com serviços de saúde,
534	assistência, cultura, esporte e conselhos de direitos, especialmente para
535	acompanhamento de estudantes em maior vulnerabilidade na
536	transição;

RECOMENDAÇÃO CME nº 04/2025

537	○ Organizem, quando necessário, reuniões intersetoriais para discutir
538	casos específicos.
539	○ Convivência democrática e pertencimento
540	○ Implementem espaços regulares de escuta (assembleias, rodas de
541	conversa, conselhos de turma), com participação de estudantes dos 5º
542	e 6º anos;
543	○ Garantam que novas turmas e estudantes recém-chegados sejam
544	apresentados à comunidade escolar, às normas de convivência e aos
545	espaços de participação.
546	○ Articulação entre regência e AEE
547	○ Planejem conjuntamente as ações entre professores regentes e
548	professores do AEE, definindo metas, estratégias de apoio, recursos de
549	acessibilidade e acompanhamento do Plano de Atendimento
550	Educacional Especializado e Plano educacional Individual;
551	○ Assegurem que informações relevantes sobre estudantes público da
552	Educação Especial sejam compartilhadas, com cuidado ético, entre Anos
553	Iniciais e Finais.
554	○ Práticas inclusivas e acessíveis
555	○ Organizem o trabalho pedagógico considerando o acompanhamento
556	das aprendizagens as singularidades dos estudantes público da
557	Educação Especial, com adaptações, flexibilizações curriculares e uso de
558	recursos de tecnologia assistiva;
559	○ Monitorem se estudantes com deficiência, transtorno do espectro
560	autista e altas habilidades estão participando de todas as atividades de
561	transição em condições de equidade.
562	○ Promoção da diversidade e enfrentamento às violências
563	○ Planejem e executem ações contínuas e específicas para prevenção e
564	enfrentamento de racismo, capacitismo, sexismo, LGBTfobias,
565	intolerância religiosa e outras violências, especialmente nos momentos
566	de entrada e mudança de ciclo;
567	○ Registrem e acompanhem os casos, com devolutiva aos familiares e,
568	quando necessário, articulação com a rede de proteção.
569	○ Cultura de paz e mediação de conflitos
570	○ Intensifiquem práticas de mediação de conflitos, círculos de diálogo ou
571	justiça restaurativa, com participação de estudantes dos 5º e 6º anos;
572	○ Ofereçam espaços de escuta individual ou em pequenos grupos para
573	estudantes que apresentem dificuldades de interação e adaptação.
574	○ Acolhimento como prática cotidiana
575	○ Realizem, no início do ano letivo e nos momentos de mudança de ciclo,
576	ações de acolhimento para estudantes, familiares e equipes

RECOMENDAÇÃO CME nº 04/2025

577	(apresentação de professores, rodas de conversa, visitas guiadas pela
578	escola, explicitação das rotinas);
579	Retomem ações de acolhimento ao longo do ano, especialmente após períodos de
580	recesso, situações de luto, mudança de turma ou de escola.
581	○ Plano de acolhimento específico para a transição 5º–6º ano
582	○ Elaborar, registrar e avaliar anualmente um Plano de Acolhimento da
583	Transição 5º–6º ano, contendo:
584	● cronograma de ações ao longo do ano (antes, durante e depois da
585	passagem do ciclo);
586	● responsáveis por cada ação (gestão, coordenação, docentes, equipes de
587	apoio, grêmio/representantes de turma);
588	● formas de participação dos familiares;
589	● estratégias de acompanhamento dos estudantes que apresentarem
590	maiores dificuldades na transição;
591	● Encaminhar esse plano à DRE, quando solicitado, como parte do
592	acompanhamento pedagógico.
593	DELIBERAÇÃO DA PLENÁRIA
594	O Conselho Municipal de Educação, aprova a presente Recomendação.
595	São Paulo, 11 de dezembro de 2025
596	Sueli Aparecida de Paula Mondini
597	Presidente
598	Conselho Municipal de Educação
599	ANEXO 1 — MARCO CONCEITUAL E FUNDAMENTOS DA RECOMENDAÇÃO
600	Este anexo apresenta os fundamentos conceituais que estruturam a presente
601	Recomendação. Os conceitos aqui definidos não operam como categorias isoladas, mas
602	como elementos interdependentes que orientam a compreensão sobre quem são os
603	sujeitos da educação, quais princípios organizam sua formação e como a escola deve
604	estruturar práticas e processos para garantir o direito de aprender, conviver e se
605	desenvolver em todas as etapas da Educação Básica.
606	A compreensão articulada desses fundamentos reafirma a escola como espaço de
607	desenvolvimento humano, garantia de direitos, mediação cultural e convivência
608	democrática.
609	A – OS SUJEITOS DE DIREITO E SEUS TEMPOS DE VIDA
610	○ Criança

<p>611 612 613 614 615 616 617 618 619 620 621 622 623 624 625 626 627 628 629 630 631 632 633 634 635 636 637 638 639 640 641 642 643 644 645 646 647 648</p>	<p>Sujeito de direitos, histórico e social, compreendido pelo ECA como a pessoa do nascimento aos 12 anos incompletos. Aprende e ensina por meio das interações e práticas cotidianas, constrói identidades pessoais e coletivas, produz cultura por meio do brincar, da imaginação, da experimentação, da fantasia e das relações. Reconhecê-la implica considerar singularidades, ritmos de aprendizagem, necessidades, potencialidades e modos diversos de se expressar e participar.</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Infâncias <p>Categoria social, histórica e cultural que expressa a pluralidade de modos de viver, brincar, imaginar, investigar e relacionar-se com o mundo. Reconhecer as infâncias significa valorizar as crianças como atores sociais e produtores de cultura, superando perspectivas adultocêntricas. Implica considerar contextos, identidades, territórios, repertórios culturais, ritmos de aprendizagem e condições materiais que marcam sua experiência e desenvolvimento.</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Adolescência <p>Corresponde ao período entre 12 e 18 anos de idade (ECA). Trata-se da etapa do desenvolvimento marcada por intensas transformações físicas, cognitivas e emocionais, sustentadas pela plasticidade cerebral. Biologicamente, é marcada pela puberdade, pelo estirão de crescimento e por profundas alterações hormonais. O fator biológico envolve a maturação neurológica e hormonal que impacta a autonomia, a redefinição identitária e a ampliação do pensamento abstrato. Neurocientificamente, destaca-se pela intensa plasticidade cerebral, com a maturação de áreas ligadas ao controle de impulsos e ao planejamento (córtex pré-frontal) e a alta reatividade do sistema emocional (sistema límbico). Compreender a adolescência no âmbito escolar significa reconhecer que comportamentos como necessidade de mais sono, busca por novidades, flutuação emocional e alta sociabilidade são manifestações próprias de um cérebro em desenvolvimento e, portanto, exigem mediação, rotinas adequadas, escuta e acolhimento.</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Adolescências <p>As Adolescências referem-se ao conjunto de experiências plurais e situadas vividas pelos adolescentes, reconhecendo que não há uma única forma de ser jovem. Enquanto a <i>adolescência</i> (singular) descreve o fenômeno biopsicossocial comum a todos, as <i>adolescências</i> (plural) evidenciam a diversidade de trajetórias marcadas por contextos sociais, culturais, econômicos, territoriais, raciais, digitais e familiares distintos.</p> <p>Essas experiências produzem modos variados de ser, aprender, conviver e projetar o futuro, influenciados por oportunidades, repertórios culturais e acesso a direitos. Cada adolescente vivencia ritmos próprios de desenvolvimento físico, emocional, social e cognitivo, atravessados por intensa plasticidade cerebral, ampliação da autonomia, reorganização afetiva e fortalecimento das relações com os pares.</p>
--	--

649	Reconhecer as Adolescências implica adotar práticas escolares flexíveis, culturalmente
650	sensíveis e não estigmatizantes, que dialoguem com as culturas juvenis e garantam
651	participação, pertencimento e condições equânimes de aprendizagem.
652	○ Tempo de Vida
653	Mais do que marcação cronológica, é condição biológica, social e cultural que define
654	ritmos, necessidades e formas de participação. Infâncias e adolescências possuem
655	tempos próprios de desenvolvimento que devem orientar a organização escolar —
656	tempos, espaços, rotinas, expectativas e práticas pedagógicas. O tempo de vida é um
657	princípio de equidade: a escola deve se ajustar ao estudante, e não o contrário.
658	○ Identidades
659	Processos históricos, sociais e culturais em permanente construção, marcados pela
660	tensão entre pertencimento e diferença. Envolvem dimensões como raça, gênero,
661	etnia, classe social, território, geração, língua, deficiência, culturas e modos de
662	aprender. Identidades são múltiplas, situadas, relacionais e reconfiguram-se ao longo
663	do ciclo de vida, especialmente na infância e na adolescência. A escola deve reconhecê-
664	las como elementos constitutivos da experiência pedagógica, combatendo estigmas e
665	discriminações.
666	
667	B – PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO E DO DESENVOLVIMENTO
668	○ Educação Integral e Desenvolvimento Integral
669	Educação Integral não se restringe à ampliação do tempo escolar. Refere-se à
670	intencionalidade formativa voltada ao desenvolvimento do estudante em todas as suas
671	dimensões: intelectual, física, afetiva, social, ética e estética. O Desenvolvimento
672	Integral é a expressão desse processo, que demanda práticas pedagógicas que superem
673	a fragmentação dos saberes, promovam vínculos e assegurem condições reais para
674	aprender, conviver e participar plenamente da vida escolar.
675	○ Educação Inclusiva
676	Direito de todas e todos à aprendizagem, participação e convivência. Implica identificar
677	e remover barreiras arquitetônicas, comunicacionais, atitudinais, pedagógicas,
678	curriculares e digitais, garantindo acesso, permanência, desenvolvimento e
679	oportunidades educacionais equânimes.
680	○ Equidade
681	Reconhece diferenças e desigualdades históricas, assegurando tratamento justo e
682	adequado às necessidades de cada estudante. Pressupõe ações que garantam
683	condições reais de participação e aprendizagem, considerando contextos, tempos de
684	vida e singularidades.
685	○ Protagonismo e Convivência Democrática
686	O protagonismo supõe participação ativa de crianças e adolescentes nas decisões e
687	experiências escolares, fortalecendo autonomia, responsabilidade e autoria. A

688	convivência democrática, articulada a esse princípio, envolve práticas baseadas em
689	diálogo, escuta ativa, reconhecimento da diferença e resolução não violenta de
690	conflitos, estruturando relações éticas e justas no ambiente escolar.
691	C – ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA E PROCESSOS DE ENSINO
692	○ Interdisciplinaridade
693	A Interdisciplinaridade é um princípio epistemológico e metodológico que busca
694	recompor a unidade do conhecimento, superando a fragmentação produzida pela
695	divisão rígida entre disciplinas. Parte da compreensão de que os fenômenos são
696	complexos e interligados, exigindo a religação de saberes e a contextualização dos
697	conteúdos.
698	Pressupõe atitude de abertura intelectual, diálogo entre diferentes campos do
699	conhecimento e trabalho cooperativo entre educadores. Envolve articular conceitos,
700	métodos e linguagens distintas para interpretar problemas reais, construir explicações
701	mais amplas e produzir aprendizagens significativas.
702	No campo educacional, implica colaboração entre professores, planejamento integrado
703	e práticas que aproximem o currículo da vida e da complexidade do mundo
704	contemporâneo.
705	○ Articulação Curricular e Transições entre Etapas
706	Processo planejado que assegura a continuidade das aprendizagens e do
707	desenvolvimento, evitando rupturas entre etapas, ciclos e redes de ensino. Pressupõe
708	diálogo permanente entre equipes, coerência entre projetos pedagógicos, integração
709	curricular, registros sistemáticos e acompanhamento da progressão das aprendizagens
710	dos estudantes. A articulação curricular orienta práticas que garantem percurso
711	formativo contínuo e favorecem transições integradas, qualificadas e alinhadas aos
712	tempos de vida e às necessidades dos estudantes.
713	○ Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental
714	A transição entre Creche, Pré-Escola e 1º ano integra um processo contínuo de
715	aprendizagens que se inicia muito antes do ingresso no Ensino Fundamental. Envolve
716	ações intencionais que assegurem acolhimento, continuidade e respeito às
717	singularidades das crianças, reconhecendo que o percurso formativo não se organiza
718	por rupturas, mas por desenvolvimentos sucessivos.
719	Exige planejar rotinas que articulem brincar, as interações, o investigar, o imaginar e o
720	aprender, favorecendo o protagonismo infantil, o fortalecimento dos vínculos e a
721	construção do pertencimento. A aprendizagem, nessa etapa, deve ser compreendida
722	como processo ativo e cultural, garantindo que cada criança avance em seu tempo de
723	vida, com continuidade pedagógica entre as equipes.
724	○ Transição dos Anos Iniciais para os Anos Finais do Ensino Fundamental (5º
725	para 6º ano)

RECOMENDAÇÃO CME nº 04/2025

726	A transição do 5º para o 6º ano é parte de um percurso contínuo de desenvolvimento
727	e aprendizagem, que não se inicia apenas no momento da passagem entre ciclos.
728	Demanda articulação pedagógica entre equipes, compartilhamento de informações e
729	planejamento conjunto, garantindo que as aprendizagens essenciais sejam retomadas
730	e aprofundadas. Esse momento coincide com o início das adolescências, exigindo
731	acolhimento socioemocional, mediação qualificada e estratégias que promovam
732	protagonismo, autonomia, pertencimento e continuidade curricular. A mudança do
733	modelo de um único professor para múltiplos especialistas requer práticas que
734	favoreçam a adaptação gradual, a orientação de estudos, o acompanhamento
735	sistemático e a presença de um Adulto de Referência que apoie os estudantes no
736	reconhecimento de sua própria trajetória de aprendizagens.
737	○ Transição do Ensino Fundamental para o Ensino Médio (9º ano para a 1ª série)
738	A transição para o Ensino Médio deve ser entendida como parte de um percurso
737	formativo contínuo, no qual a aprendizagem é eixo estruturante desde os anos iniciais
738	da escolarização. No auge das adolescências, esse momento envolve escolhas de futuro
739	e consolidação de competências que sustentam a continuidade dos estudos. Requer
740	articulação efetiva entre os currículos do 9º e da 1ªsérie, garantindo base sólida para o
741	aprofundamento das áreas e para os Itinerários Formativos do Novo Ensino Médio.
742	Implica implementar programas de orientação educacional e mentoria (Projeto de
743	Vida), favorecer o protagonismo juvenil e fortalecer o pertencimento como elementos
744	essenciais para a permanência e conclusão da Educação Básica. Também exige
745	protocolos de comunicação entre escolas e redes para assegurar continuidade do
746	acompanhamento pedagógico e socioemocional, além do desenvolvimento da
747	autonomia intelectual, das habilidades de estudo e do uso das materialidades
748	(laboratórios, salas de leitura, tecnologias) como ferramentas centrais da
749	aprendizagem ao longo de toda a trajetória estudantil.
750	○ Cultura Escolar
751	Conjunto de valores, normas, práticas, rituais, expectativas, modos de convivência e
752	formas de ensinar e aprender produzidos no cotidiano da escola. Influencia
753	identidades, relações pedagógicas e concepções de aprendizagem. Está em constante
754	transformação, necessitando de reflexões contínuas para promover justiça, equidade e
755	inclusão.
756	○ Materialidades
757	Ambientes, objetos, recursos pedagógicos, mobiliário, espaços abertos, livros,
758	tecnologias e instrumentos que compõem o cotidiano escolar. São mediadores
759	fundamentais da aprendizagem e da convivência, devendo ser acessíveis, adequados
760	aos tempos de vida e coerentes com propostas pedagógicas que favoreçam
761	investigação, criação, autoria e participação.
762	○ Mediação Pedagógica

763	Ação intencional e planejada do educador que orienta, problematiza, apoia, escuta e
764	cria condições para que estudantes construam aprendizagens significativas. Envolve
765	criar pontes entre conhecimentos prévios e novos saberes, entre culturas dos
766	estudantes e saberes escolares, e entre experiências pessoais e desafios intelectuais.
767	<ul style="list-style-type: none"> ○ Adulto de Referência
768	Profissional da escola que acompanha de forma sistemática um grupo de estudantes,
769	especialmente nas fases de transição. Atua como mediador, orientador, acolhedor e
770	articulador entre estudantes, docentes, familiares/responsáveis e equipe gestora,
771	contribuindo para segurança emocional, pertencimento e continuidade das
772	aprendizagens.
773	<ul style="list-style-type: none"> ○ Pertencimento
774	Sentimento de fazer parte de um grupo, espaço ou comunidade. É construído por
775	vínculos, reconhecimento, acolhimento e participação ativa. O pertencimento favorece
776	segurança emocional, engajamento e aprendizagem.
777	ANEXO 2 – QUESTÕES PARA REFLEXÃO E APROFUNDAMENTO DOS PROCESSOS DE
778	TRANSIÇÃO ESCOLAR NO ÂMBITO DA SME, DREs E UNIDADES EDUCACIONAIS
779	Este anexo tem como finalidade fomentar reflexões críticas sobre os processos de
780	transição escolar, com ênfase na passagem entre os Anos Iniciais e os Anos Finais do
781	Ensino Fundamental. Seu propósito é subsidiar estudos, diálogos e tomadas de decisão
782	que fortaleçam a continuidade das aprendizagens, promovam equidade e assegurem
783	qualidade educacional para todos e cada um dos estudantes.
784	As questões apresentadas não prescrevem respostas, mas provocam análises, orientam
785	a revisão de concepções e práticas, e convidam cada unidade educacional a examinar
786	suas estruturas, rotinas, relações e modos de ensinar e aprender. A intenção é apoiar a
787	elaboração de caminhos próprios e contextualizados que garantam desenvolvimento,
788	pertencimento e aprendizagens significativas ao longo de toda a trajetória escolar.
789	1. Contextualizações que fundamentam a necessária reflexão sobre as transições
790	escolares
791	A universalização da Educação Básica no Brasil é um processo recente e ainda em
792	consolidação. Durante grande parte do século XX, o país operou sob uma lógica escolar
793	elitista e seletiva, que excluiu amplas parcelas da população e estruturou o Ensino
794	Fundamental de modo fragmentado, disciplinarizado e pouco integrado. Mesmo com
795	a expansão do acesso a partir dos anos 1990, essa herança histórica permaneceu
796	presente no desenho curricular, na organização da escola e na formação inicial dos
797	professores, marcada pela divisão rígida entre áreas e etapas de ensino e pela pouca
798	articulação entre teoria, prática e desenvolvimento humano. Assim, a democratização
799	do acesso trouxe novos desafios qualitativos: garantir que todos aprendam de forma

RECOMENDAÇÃO CME nº 04/2025

800	contínua ao longo da trajetória escolar, superando rupturas estruturais que marcam
801	nosso sistema educativo.
802	A implantação do Ensino Fundamental de nove anos ampliou a obrigatoriedade e
803	reforçou a importância da continuidade das aprendizagens, mas sua implementação
804	ocorreu em um cenário educacional historicamente marcado por lacunas no regime de
805	colaboração. Em muitos estados, os municípios ofertam os anos iniciais e os estados os
806	anos finais, o que naturaliza rupturas administrativas, curriculares e pedagógicas
807	justamente na passagem do 5º para o 6º ano. O Município de São Paulo constitui uma
808	exceção relevante ao ofertar o Ensino Fundamental completo em sua própria rede,
809	favorecendo maior coerência curricular e acompanhamento longitudinal. Ainda assim,
810	isso não elimina os desafios pedagógicos: as marcas históricas da fragmentação
811	curricular, da formação docente e da própria organização da escola continuam a
812	impactar o cotidiano escolar e a trajetória dos estudantes.
813	Essa herança histórica ajuda a compreender por que a preocupação com as transições
814	permanece necessária — e urgente. Mesmo com avanços importantes, a escola
815	brasileira ainda funciona como um conjunto de compartimentos isolados: disciplinas
816	pouco integradas, etapas tratadas como blocos autônomos e circulação limitada de
817	informações sobre as aprendizagens dos estudantes. Como consequência, consolida-se
818	a percepção equivocada de que cada etapa “recomeça do zero”. Ao mesmo tempo, a
819	formação inicial docente — historicamente segmentada entre teoria e prática, entre
820	áreas de conhecimento e entre os níveis de ensino — contribuiu para reforçar a
821	distância entre os profissionais que atuam em diferentes etapas, dificultando o
822	planejamento conjunto, a visão compartilhada de progressão e a construção de práticas
823	interdisciplinares e integradas.
824	Essas condições estruturais ajudam a explicar o que os dados do IDEB e do INEP
825	sistematicamente revelam: a queda significativa dos resultados de aprendizagem no 6º
826	ano e ao longo dos anos finais do Ensino Fundamental. Em âmbito nacional, enquanto
827	os anos iniciais apresentam desempenho mais elevado, os anos finais registram
828	declínios constantes, indicando fragilidades no acompanhamento da continuidade das
829	aprendizagens. Esses dados dialogam com pesquisas nacionais e internacionais que
830	identificam a passagem do 5º para o 6º ano como um período crítico, marcado por
831	queda no rendimento escolar, aumento das taxas de reprovação, maior distorção
832	idade-série e diminuição do engajamento. Essa tendência também é constatada na
833	rede municipal de ensino. Vale destacar que esse declínio não se explica apenas por
834	fatores individuais dos estudantes, mas consequência direta de uma estrutura escolar
835	que muda abruptamente — novos professores, novas expectativas de aprendizagem,
836	novos espaços, novas regras, novas formas de avaliação — sem que haja uma
837	articulação pedagógica consistente entre as etapas, essas mudanças se transformam
838	em ruptura — não em continuidade.

839	Do ponto de vista da experiência dos estudantes, a passagem para os anos finais
840	costuma significar uma ruptura: as referências mudam, as demandas cognitivas
841	aumentam, o acompanhamento se dilui e os vínculos afetivos são fragilizados. Sem
842	intencionalidade pedagógica, essas mudanças impactam o pertencimento, a motivação
843	e a segurança para aprender, sobretudo entre adolescentes em situação de
844	vulnerabilidade. Portanto, a preocupação com as transições não é apenas
845	administrativa ou organizacional: é pedagógica, emocional, histórica e estrutural.
846	Mesmo três décadas após a universalização do Ensino Fundamental, as transições
847	continuam a ser momentos de vulnerabilidade porque expressam as tensões de um
848	sistema educacional que ainda precisa superar a fragmentação histórica, construir
849	percursos integrados de aprendizagem e assegurar formação inicial e continuada para
850	os professores e gestores para que se efetive condições reais para que cada estudante
851	avance, permaneça e conclua sua trajetória com desenvolvimento, autonomia e
852	qualidade.
853	2. Questões Reflexivas sobre os Processos de Transição no Ensino Fundamental
854	Por que discutir transição entre etapas e ciclos?
855	○ Como a transição impacta o percurso de bebês, crianças, adolescentes e
856	jovens?
857	○ O que a escola perde — e o que pode ganhar — ao compreender a transição
858	como processo educativo, e não apenas administrativo?
859	O que revelam pesquisas, avaliações e documentos curriculares?
860	○ Que pistas oferecem os dados e estudos sobre o 5º e o 6º ano?
861	○ O que eles mostram sobre vulnerabilidades, aprendizagens, vínculos e
862	desigualdades?
863	Como os tempos de vida impactam práticas e decisões?
864	○ Em que diferem as formas de ser criança (6–10 e 10–12 anos), de ser
865	adolescente (11–14 anos) e de ser jovem?
866	○ Como essas diferenças incidem sobre currículo, tempos, espaços e
867	materialidades?
868	As regras são as mesmas para todos?
869	○ As expectativas e normas são ajustadas conforme as fases da vida?
870	○ A escola reconhece que igualdade não significa homogeneidade?
871	O que significa participação em cada fase?
872	○ Como crianças e adolescentes participam, opinam, decidem e se engajam?
873	○ Quais espaços garantem escuta e protagonismo real?
874	Há diálogo entre unidades vizinhas?
875	○ Os profissionais das diferentes etapas e dos diferentes ciclos do Ensino
876	Fundamental estudam e elaboram propostas conjuntas?
877	○ Professores de duas ou mais escolas se encontram para conhecer práticas,
878	alinhar expectativas e discutir aprendizagens?

RECOMENDAÇÃO CME nº 04/2025

879	○ Há momentos estruturados para que as equipes revisem e replanejem ações a
880	partir do conhecimento das experiências desenvolvidas nos diferentes anos da
881	Educação Básica e nos distintos ciclos do Ensino Fundamental?
882	Como ocorre a relação com os familiares/responsáveis nas transições?
883	○ A escola apoia os familiares/responsáveis a compreender as mudanças próprias
884	da transição?
885	○ Há diálogo periódico com as diferentes unidades do território para compartilhar
886	informações sobre percursos, expectativas e continuidades?
887	○ As unidades educacionais promovem encontros com familiares/responsáveis ao
888	longo do ano letivo, envolvendo escolas do mesmo território que ofertam
889	diferentes etapas da Educação Básica?
890	○ Os familiares/responsáveis são convidados a participar da elaboração de
891	estratégias de acompanhamento da aprendizagem e do desenvolvimento,
892	contribuindo para construir, de forma compartilhada, a compreensão das
893	necessidades dos estudantes ao longo de sua trajetória escolar?
894	Existem procedimentos formais de transição?
895	○ Além do relatório da EI para o EF, existem protocolos formais entre os anos
896	iniciais e anos Finais do Fundamental?
897	○ Esses procedimentos são conhecidos pelas equipes? São utilizados de forma
898	sistemática?
899	Como a escola reconhece e acolhe as singularidades e especificidades dos
900	estudantes e dos grupos?
901	○ Como a escola identifica e compreende as singularidades, especificidades e
902	necessidades dos estudantes e dos diferentes grupos presentes na Unidade
903	Educacional?
904	○ A equipe conhece os percursos individuais e coletivos que antecedem a chegada
905	à escola?
906	○ Esses percursos são valorizados na construção de estratégias de acolhimento,
907	engajamento e recomposição das aprendizagens?
908	○ De que maneira a escola reconhece e integra as diversidades — culturais,
909	geracionais, linguísticas, étnico-raciais, socioeconômicas, territoriais, de gênero,
910	de condição física, sensorial ou intelectual — na organização das práticas
911	pedagógicas e de convivência?
912	○ As diferenças são acolhidas como parte constitutiva do processo educativo, ou
913	tratadas como desafio, exceção ou problema?
914	○ As necessidades de cuidado, acompanhamento e apoio são identificadas e
915	respondidas de modo equânime?
916	○ A escola assegura o Plano de Atendimento Educacional Especializado para os
917	estudantes público da Educação Especial?

918	<p>Como os espaços, tempos e materialidades da escola respondem às necessidades das crianças?</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Os espaços da escola acolhem as crianças, considerando suas necessidades de brincar, explorar, movimentar-se, conviver e sentir-se seguras? ○ Há ambientes que estimulam imaginação, investigação, autoria e diferentes linguagens, ou os espaços limitam as possibilidades de experiência e interação? ○ Os tempos escolares — aulas, rotinas, transições, alimentação, intervalos — respeitam o ritmo próprio dessa etapa da infância, oferecendo continuidade entre o que viveram na Educação Infantil e o que encontram nos Anos Iniciais? ○ As crianças dispõem de tempo suficiente para brincar, experimentar e construir sentidos sobre o que aprendem? ○ As materialidades (mobiliário, livros, recursos pedagógicos, objetos culturais e digitais) são acessíveis e adequadas à faixa etária? ○ Como a escola reorganiza seus espaços, tempos e recursos para garantir que as crianças vivam essa etapa como continuidade e expansão da infância — e não como ruptura precoce dos processos experienciados na Educação Infantil? ○ O que a organização do ciclo de alfabetização impacta na organização do ciclo interdisciplinar? Há mudanças? Há permanências?
919	
920	
921	
922	
923	
924	
925	
926	
927	
928	
929	
930	
931	
932	
933	<p>Como os espaços, tempos e materialidades da escola respondem às necessidades dos estudantes do 5º para o 6º ano?</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Os espaços físicos da escola acolhem estudantes de 10 e 11 anos, considerando suas necessidades de movimento, convivência, segurança, expressão e autonomia? ○ Há ambientes que favoreçam criação, autoria, cooperação e diferentes modos de aprender, ou os espaços acabam limitando a circulação e a interação? ○ Os tempos escolares — aulas, intervalos, deslocamentos, transições entre salas e professores — estão adequados ao desenvolvimento dessa faixa etária, ou produzem cansaço, fragmentação e perda de vínculo? ○ As materialidades disponibilizadas (mobiliário, recursos pedagógicos, livros, tecnologias, objetos culturais e digitais) são acessíveis, inclusivas e coerentes com o ciclo? ○ Como a escola revisa seus espaços, tempos e recursos para garantir que essa transição seja vivida de forma acolhedora, significativa e contínua?
934	
935	
936	
937	
938	
939	
940	
941	
942	
943	
944	
945	
946	
947	
948	
949	
950	
951	<p>ANEXO 3. REFERÊNCIAS LEGAIS E NORMATIVAS</p>
952	<p>Documentos Internacionais</p>
953	<ul style="list-style-type: none"> ○ Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – CDPD (ONU, 2006)
954	<p>Ratificada pelo Brasil com equivalência constitucional (Decreto Federal nº</p>
955	<p>6.949/2009). Estabelece o direito à acessibilidade, participação, autonomia e</p>
956	

957	eliminação de barreiras, fundamentais para a organização das transições
958	escolares em perspectiva inclusiva.
959	○ Objetivos de Desenvolvimento Sustentável – ODS (Agenda 2030)
960	ODS 4: assegura educação inclusiva, equitativa e de qualidade, bem como
961	oportunidades de aprendizagem ao longo da vida — horizonte orientador para
962	políticas de continuidade entre etapas e redução das desigualdades
963	educacionais.
964	Documentos Nacionais
965	○ Constituição Federal de 1988, arts. 205 a 214
966	Define a educação como direito de todos e dever do Estado, da família e da
967	sociedade, garantindo acesso, permanência, aprendizagem e igualdade de
968	condições — princípios diretamente vinculados às transições entre etapas.
969	○ Lei nº 9.394/1996 – LDB
970	Com redação da Lei nº 11.274/2006, institui o Ensino Fundamental de 9 anos,
971	com ingresso obrigatório aos 6 anos. Regula organização curricular, objetivos
972	do Ensino Fundamental e continuidade das aprendizagens.
973	○ Lei nº 8.069/1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)
974	Art. 4º: prioridade absoluta dos direitos de crianças e adolescentes.
975	Arts. 2º e 3º: definição de infância (0 a 12 anos incompletos) e adolescência
976	(12 a 18 anos).
977	Implica reconhecer especificidades etárias na organização das transições.
978	○ Resolução CNE/CEB nº 4/2010 – Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da
979	Educação Básica
980	– Art. 23, parágrafo único: estabelece que acolher é prática indissociável de
981	cuidar e educar.
982	– Art. 29: assegura percurso contínuo de aprendizagens entre etapas (EI–EF e
983	dentro do EF).
984	Base normativa central para orientar transições sem rupturas.
985	○ Resolução CNE/CP nº 2/2017 – BNCC
986	Define competências essenciais e continuidade progressiva das aprendizagens
987	ao longo do Ensino Fundamental. Prioriza alfabetização nos dois primeiros
988	anos e articulação curricular entre ciclos.
989	○ Resolução CNE/CEB nº 1/2024 – Diretrizes Operacionais Nacionais de
990	Qualidade e Equidade para a Educação Infantil
991	Art. 13: orienta a transição EI–EF, enfatizando registros pedagógicos,
992	continuidade dos processos, singularidades e formação conjunta EI/EFI.
993	Fundamenta também o entendimento de transição como processo formativo
994	integrado.

RECOMENDAÇÃO CME nº 04/2025

995	○ Lei nº 13.005/2014 – Plano Nacional de Educação (PNE)
996	Estabelece metas de universalização, qualidade e redução das desigualdades.
997	Destaca-se a Meta 7 , que orienta políticas para assegurar aprendizagem e
998	equidade, impactando diretamente a organização da transição EFI–EFII.
999	○ Decreto Federal nº 12.686, de 20 de outubro de 2025
1000	Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional
1001	de Educação Especial Inclusiva , com diretrizes para garantir acessibilidade,
1002	recursos, serviços e formação articulada.
1003	○ Decreto Federal nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025
1004	Altera e aprimora o Decreto nº 12.686/2025, atualizando diretrizes e
1005	responsabilidades na implementação da Política Nacional de Educação Especial
1006	Inclusiva.
1007	Documentos Municipais
1008	○ Plano Municipal de Educação – PME (Lei nº 16.271/2015), prorrogado pela
1009	Lei nº 17.437/2020
1010	– Meta 6: universalização do Ensino Fundamental de 9 anos e conclusão na
1011	idade recomendada.
1012	– Estratégia 6.9: continuidade entre ciclos e superação da exclusão.
1013	– Estratégias 3.13, 3.16, 3.17 e 3.18: equidade, combate às discriminações e
1014	proteção integral.
1015	Inclui metas municipais de qualidade (IDEP) — essenciais para monitorar
1016	transição e aprendizagem.
1017	○ Decreto nº 54.452, de 10 de outubro de 2013
1018	Institui o Programa de Reorganização Curricular e Administrativa – Mais
1019	Educação São Paulo .
1020	Abre caminho para organização em ciclos de aprendizagem, revisão curricular
1021	e práticas integradas, fundamentais para a transição EFI–EFII.
1022	○ Decreto nº 57.379/2016
1023	Institui a Política Paulistana de Educação Especial na Perspectiva da Educação
1024	Inclusiva , garantindo acessibilidade, eliminação de barreiras e oferta do AEE —
1025	elementos estruturantes para transições inclusivas.
1026	Normativas do CME
1027	○ Resolução CME nº 01/2020
1028	Estabelece normas para elaboração e atualização dos Currículos da Educação
1029	Infantil no Sistema Municipal de Ensino, garantindo continuidade pedagógica
1030	entre EI e EF.
1031	○ Recomendação CME nº 07/2021 – Busca Ativa Escolar
1032	Orienta estratégias para garantir permanência e prevenir rupturas no processo
1033	educacional, com impacto direto nas transições.

RECOMENDAÇÃO CME nº 04/2025

1034	○ Recomendação CME nº 02/2022
1035	Dispõe sobre as Diretrizes Gerais da Educação Especial na Perspectiva
1036	Inclusiva, com orientações para trabalho colaborativo, acessibilidade e
1037	garantia do AEE na RMESP.
1038	○ Recomendação CME nº 02/2025
1039	Orienta sobre transição escolar e progressão das aprendizagens na
1040	adolescência , enfatizando continuidade curricular, vínculos, acolhimento e
1041	prevenção de rupturas — documento central para esta recomendação.
1042	Documentos Balizadores da SME
1043	○ Infâncias e Territórios (SME/COPED, 2022)
1044	Aprofunda a compreensão das infâncias na RMESP, destacando repertórios
1045	culturais, modos de viver e demandas territoriais.
1046	○ Adolescentes e Educadores: construindo relações dialógicas mediadas pela
1047	arte
1048	(Coleção Diálogos com o NAAPA, v. 4, 2021)
1049	Aborda dimensões emocionais, expressivas e relacionais da adolescência e
1050	apresenta estratégias pedagógicas para fortalecimento de vínculos.
1051	○ Vulnerabilidade e Educação
1052	(Coleção Diálogos com o NAAPA, v. 3, 2021)
1053	Analisa vulnerabilidades sociais, territoriais e escolares e seus impactos na
1054	aprendizagem, participação, trajetória educacional e transições.
1055	○ Magistério – Convivência (n. 11, SME/COPED, 2020)
1056	Reúne referenciais sobre convivência democrática, mediação de conflitos e
1057	práticas restaurativas — essenciais para transições seguras e acolhedoras.
1058	○ Currículo da Cidade – Educação Infantil e Ensino Fundamental (SME, 2019)
1059	Define a organização em três ciclos (Alfabetização, Interdisciplinar, Autoral) e
1060	articulações curriculares entre etapas.
1061	Estabelece referências para continuidade das aprendizagens e progressão
1062	pedagógica
1063	○ Currículo da Cidade – Ensino Fundamental: Matriz de Saberes (SME, 2019)
1064	Define expectativas de aprendizagem por ciclo e orienta articulações
1065	curriculares, sendo base direta para organização da transição EFI–EFII.
1066	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS
1067	ADANTAS, F.; JUCÁ, L.; SANTOS, A. <i>Afiliação no sexto ano do ensino fundamental sob o</i>
1068	<i>olhar dos alunos</i> . 2021..
1069	BRASIL. <i>Constituição da República Federativa do Brasil de 1988</i> . Brasília, DF: Senado
1070	Federal, 1988.

RECOMENDAÇÃO CME nº 04/2025

1071	BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 1, de 27 de maio de
1072	2024. Institui as Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a
1073	Educação Infantil. Brasília, DF: CNE, 2024.
1074	BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 2, de 22 de dezembro
1075	de 2017. Diretrizes para o Ensino Fundamental de 9 anos. Brasília, DF: CNE, 2017.
1076	BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de
1077	2010. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília,
1078	DF: CNE, 2010.
1079	BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 7, de 14 de dezembro
1080	de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental de 9 anos. Brasília,
1081	DF: CNE, 2010.
1082	BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro
1083	de 2017. Institui a Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Brasília, DF: CNE, 2017.
1084	BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção sobre os
1085	Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. <i>Diário Oficial da</i>
1086	<i>União</i> , Brasília, DF, 26 ago. 2009.
1087	BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do
1088	Adolescente. <i>Diário Oficial da União</i> , Brasília, DF, 16 jul. 1990.
1089	BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da
1090	Educação Nacional. <i>Diário Oficial da União</i> , Brasília, DF, 23 dez. 1996.
1091	BRASIL. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a duração e o ingresso no
1092	Ensino Fundamental. <i>Diário Oficial da União</i> , Brasília, DF, 7 fev. 2006.
1093	BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação
1094	– PNE. <i>Diário Oficial da União</i> , Brasília, DF, 26 jun. 2014.
1095	CANDAUI, Vera Maria. <i>Educação e interculturalidade: desafios para a escola</i>
1096	<i>contemporânea</i> . Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.
1097	DIAS-DA-SILVA, Maria Helena Souza Patto. <i>Passagem sem rito: as 5as séries e seus</i>
1098	<i>professores</i> . São Paulo: Loyola, 1997.
1099	FREIRE, Paulo. <i>Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa</i> . São
1100	Paulo: Paz e Terra, 1996.
1101	HALL, Stuart. <i>A identidade cultural na pós-modernidade</i> . Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
1102	INEP. <i>Censo Escolar da Educação Básica 2023 e 2024</i> . Brasília: INEP, 2023–2024.
1103	MEC; INEP. <i>IDEB – Resultados Nacionais 2023</i> . Brasília: INEP, 2023.
1104	MONTEZI, Aline; TREVISAN, Vera Lúcia. Era uma vez um sexto ano: imaginação
1105	adolescente no contexto escolar. <i>Revista Psicologia Escolar e Educacional</i> , São Paulo,
1106	v. 17, n. 1, p. 77-85, jan./jun. 2013.
1107	MORIN, Edgar. <i>Os sete saberes necessários à educação do futuro</i> . São Paulo: Cortez;
1108	UNESCO, 2002.
1109	ONU. Organização das Nações Unidas. <i>Convenção sobre os Direitos das Pessoas com</i>
1110	<i>Deficiência</i> . Nova York: ONU, 2006.

RECOMENDAÇÃO CME nº 04/2025

1111	POMBO, Olga. <i>Interdisciplinaridade: ambiguidades e virtudes</i> . Lisboa: Relógio D'Água,
1112	2008.
1113	ROEHRS, Maria; MAFTUM, M.; ZAGONEL, I. <i>Relações professor–adolescente na escola</i> .
1114	2009. [Dados complementares não informados].
1115	SÃO PAULO (Município). Conselho Municipal de Educação. Recomendação CME nº
1116	02/2022. <i>Diretrizes Gerais da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva</i> . São Paulo:
1117	CME, 2022.
1118	SÃO PAULO (Município). Conselho Municipal de Educação. Recomendação CME nº
1119	02/2025. [Título completo a definir]. São Paulo: CME, 2025.
1120	SÃO PAULO (Município). Conselho Municipal de Educação. Recomendação CME nº
1121	07/2021. <i>Busca Ativa Escolar</i> . São Paulo: CME, 2021.
1122	SÃO PAULO (Município). Conselho Municipal de Educação. Resolução CME nº
1123	01/2020. <i>Diretrizes para a Educação Infantil no Sistema Municipal de Ensino</i> . São
1124	Paulo: CME, 2020.
1125	SÃO PAULO (Município). Decreto nº 54.452, de 10 de outubro de 2013. Institui o
1126	Programa de Reorganização Curricular e Administrativa da Rede Municipal de Ensino.
1127	São Paulo: PMSP, 2013.
1128	SÃO PAULO (Município). Decreto nº 57.379, de 13 de outubro de 2016. Institui a
1129	Política Paulistana de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva. São Paulo: PMSP,
1130	2016.
1131	SÃO PAULO (Município). Instrução Normativa SME nº 03, de 14 de fevereiro de 2024.
1132	Reorganiza o Programa Aprender e Ensinar no Ensino Fundamental. São Paulo: SME,
1133	2024.
1134	SÃO PAULO (Município). Lei nº 16.271, de 17 de setembro de 2015. Aprova o Plano
1135	Municipal de Educação – PME. São Paulo: PMSP, 2015.
1136	SÃO PAULO (Município). Lei nº 17.437, de 12 de agosto de 2020. Prorroga o Plano
1137	Municipal de Educação. São Paulo: PMSP, 2020.
1138	SÃO PAULO (Município). Portaria SME nº 3.008, de 23 de maio de 2014. Regulamenta
1139	o Ciclo de Alfabetização na RMESP. São Paulo: SME, 2014.
1140	SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. <i>Currículo da Cidade –</i>
1141	<i>Educação Infantil</i> . São Paulo: SME, 2019.
1142	SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. <i>Currículo da Cidade –</i>
1143	<i>Ensino Fundamental: Matriz de Saberes</i> . São Paulo: SME, 2019.
1144	SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação; COPED. <i>Adolescentes e</i>
1145	<i>Educadores: construindo relações dialógicas mediadas pela arte</i> (Coleção Diálogos
1146	com o NAAPA, v. 4). São Paulo: SME/COPED, 2021.
1147	SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação; COPED. <i>Infâncias e</i>
1148	<i>Territórios</i> . São Paulo: SME/COPED, 2022.
1149	SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação; COPED. <i>Magistério –</i>
1150	<i>Convivência</i> , n. 11. São Paulo: SME/COPED, 2020.

RECOMENDAÇÃO CME nº 04/2025

1151	SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação; COPED. <i>Vulnerabilidade e</i>
1152	<i>Educação</i> (Coleção Diálogos com o NAAPA, v. 3). São Paulo: SME/COPED, 2021.
1153	TARDIF, Maurice. <i>Saberes docentes e formação profissional</i> . Petrópolis: Vozes, 2012.
1154	VYGOTSKY, Lev S. <i>A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos</i>
1155	<i>psicológicos superiores</i> . São Paulo: Martins Fontes, 1988.
1156	WALLON, Henri. <i>As emoções e o desenvolvimento infantil</i> . São Paulo: Martins Fontes,
1157	2007.