CURITIBA

Prefeitura Municipal de Curitiba
Secretaria Municipal da Educação
Superintendência de Gestão Educacional
Departamento de Ensino Fundamental

Currículo do Ensino Fundamental: Diálogos com a BNCC

Secretaria Municipal da Educação de Curitiba

1.º ao 9.º ano

Volume 1

Princípios e Fundamentos

PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA
Rafael Greca de Macedo

SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO
Maria Sílvia Bacila

SUPERINTENDÊNCIA EXECUTIVA
Oséias Santos de Oliveira

DEPARTAMENTO DE LOGÍSTICA
Maria Cristina Brandalize

DEPARTAMENTO DE PLANEJAMENTO, ESTRUTURA E INFORMAÇÕES
Elizabeth Dubas Laskoski

COORDENADORIA DE REGULARIZAÇÃO
Eliana Cristina Mansano

COORDENADORIA DE OBRAS E PROJETOS
Flávia Correa de Almeida Faria Gomes

COORDENADORIA DE RECURSOS FINANCEIROS DESCENTRALIZADOS
Adriano Mario Guzzoni

COORDENADORIA DE TECNOLOGIAS DIGITAIS E INOVAÇÃO
Estela Endlich

SUPERINTENDÊNCIA DE GESTÃO EDUCACIONAL
Andressa Woellner Duarte Pereira

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO INFANTIL
Kelen Patrícia Collarino

DEPARTAMENTO DE ENSINO FUNDAMENTAL
Simone Zampier da Silva

DEPARTAMENTO DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL
João Batista dos Reis

DEPARTAMENTO DE INCLUSÃO E ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO
Gislaine Coimbra Budel

COORDENADORIA DE EQUIDADE, FAMÍLIA E REDE DE PROTEÇÃO
Angela Cristina Piotto

COORDENADORIA DE PROJETOS
Andréa Barletta Brahim

Apresentação

A cidade, já dizia Plutarco na antiga Grécia, é o melhor instrutor. Nessa interface transdisciplinar, a cidade educa os seus sujeitos, e esses vivem suas realidades e devolvem para as cidades suas demandas. São incomparáveis os contextos de distintas cidades, dado o público, o movimento histórico, a realidade que se materializa em cada uma.

É na concepção de tomar a cidade como contexto educador que o currículo da educação infantil e do ensino fundamental da cidade de Curitiba constitui-se, torna-se sempre realidade para as crianças e os estudantes em sua dimensão local. Nessa lógica, a globalidade é uma consequência, pois, segundo nosso teórico russo Leon de Tolstoi, só é global quem é capaz de cantar a sua aldeia. Nos estudos curriculares atuais, a discussão sobre a dimensão local e a dimensão global está em evidência, tensionada, como se uma pudesse ser maior do que a outra. E não pode ser. No entanto, o caminho para o desenvolvimento de um currículo que dialogue com a realidade e permita a inserção de uma criança da educação infantil e de um estudante do ensino fundamental, levando em consideração as condições psicossociais, é pelo menos coerente, quando tem fatos locais como ponto de partida. Quanto mais se conhece sobre a sua realidade, maiores as possibilidades de estabelecer relações com conhecimentos globais.

Curitiba é uma cidade vocacionada como território educador e, por essa construção ao longo de sua história, constituída pelo seu povo, pelos agentes sociais e educacionais, multiplica-se em muitos territórios educadores. Convida a seu estudo do meio, espera retorno, dialoga, avança como cidade. Como consequência dessa dimensão de cidade que educa, Curitiba possui um currículo articulado com as dimensões local e global, dialógico, aberto a revisões. Esta edição dialoga com a Base Nacional Comum Curricular e suas diretrizes, e ganha o título de um currículo da nossa Cidade Educadora, movimento nascido nos anos 1990, em Barcelona, que congrega mais de 500 cidades no mundo com o potencial educador.

Faz-se jus destacar que o currículo para uma cidade educadora nasce antes da honraria, precede as ações internacionais e se consagra com o título da cidade como mérito.

Esse é o nosso documento-guia, eixo das ações do cotidiano dos centros municipais de educação infantil e das escolas, ferramenta diária do trabalho do pedagogo, mas não pode ser a última verdade. Exatamente como guia, como instrumento, estará sempre aberto ao diálogo, vivo, pulsante, conversando com a realidade educacional.

Bom trabalho!

Maria Sílvia Bacila
Secretária Municipal da Educação de Curitiba

Sumário

O CURRÍCULO EM AÇÃO PARA UMA CIDADE EDUCADORA 9

O Currículo da RME de Curitiba: percurso histórico pedagógico 13

Princípios para a escola pública de qualidade na RME 15

Organização curricular em ciclos de aprendizagem na RME 19

Planejamento no currículo em ação 20

Permanência: espaço e tempo de planejamento, avaliação e formação continuada 23

Avaliação educacional e o currículo em ação 24

Tempos e espaços do Conselho de Classe: avaliação do currículo em ação 28

Comunicação das aprendizagens às famílias e/ou responsáveis 29

Transição entre etapas e fases da educação básica na RME 30

Educação Integral em Tempo Ampliado 32

Educação de Jovens e Adultos – EJA 36

Educação Especial 39

Equidade no currículo em ação 45

Educação Ambiental 49

Criatividade, Inovação e Tecnologia na Cidade Educadora 51

Qual o objetivo da escola neste contexto? 52

Criatividade, Inovação e Tecnologia na RME 54

Programa Linhas do Conhecimento 58

Princípios e Fundamentos do Currículo da Rede Municipal de Ensino de Curitiba

O CURRÍCULO EM AÇÃO PARA UMA CIDADE EDUCADORA[1]

Uma cidade é construída por pessoas, espaços e histórias que são marcadas por trajetórias contadas e recontadas, por gerações que constituem identidades singulares e plurais, marcadas por relações sociais, políticas, culturais, econômicas e materiais, dando sentido às ações cotidianas e ao pertencimento territorial. A cidade educadora se idealiza como um espaço plural que estimula inúmeras possibilidades sustentáveis, educadoras e democráticas, em que cidadãos[2] e cidadãs têm direito a desfrutar, em condições de liberdade e igualdade, de oportunidades de formação, entretenimento, desenvolvimento pessoal e coletivo.

Ao considerar a cidade como espaço educativo, promove-se a formação cidadã, possibilitando a compreensão dos espaços de forma a incentivar a participação social, política, cultural, criativa, relacional e ambiental. Segundo os autores Alves e Brandenburg (2018), as paisagens urbanas constituem-se em sons, cheiros, memórias, imagens, culturas, lugares, experiências e relações, além dos espaços materiais. Os autores complementam, ainda, que:

> [...] a percepção da paisagem se relaciona ao conceito de cidade educadora na medida em que a subjetividade envolvida está relacionada ao processo

1 Considerando o processo de construção histórica inerente a este documento, destaca-se a consolidação do Currículo do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino (RME) de Curitiba, do 1.° ao 9.° ano, em diálogo com os pressupostos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como fruto do trabalho coletivo dos profissionais da rede.

2 A escrita deste documento destaca inicialmente os atores do processo educativo em suas formas masculina e feminina. Deste ponto em diante, apresentamos apenas a marca do masculino, conforme predomínio na Língua Portuguesa, para facilitar a leitura do material, sem, contudo, desconsiderar a importante caracterização de gênero nos tempos atuais.

> de apropriação e, consequentemente, de corresponsabilidade na produção da cidade. A responsabilidade no uso, na estruturação e na organização do espaço urbano possibilita vivências sociais e consolida ambientes educacionais apropriados pelo cidadão. (ALVES; BRANDENBURG, 2018, p. 43).

A cidade configura-se como espaço em que as pessoas exercem sua cidadania, realizam intercâmbio cultural, dialogam com as memórias e constroem novas culturas. Na cidade de Curitiba, as pessoas se apropriam dos espaços como meios de convívio e de aprendizagens contextualizadas, havendo possibilidades de ressignificá-los como ambientes educativos. Nessa perspectiva, praças, museus, parques, jardinetes, instituições de ensino, teatros, feiras, festas populares, unidades de conservação, ruas e suas arquiteturas, jardim botânico, zoológico, espaços sagrados de diferentes matrizes religiosas, entre outros, tornam-se *lócus* de aprendizagem.

A cidade de Curitiba tem em seu histórico a exploração dos espaços como possibilidades educativas. Com o objetivo de consolidar e ampliar essa prática numa perspectiva dialógica e transformadora, no ano de 2018, Curitiba passou a ser signatária[3] do Pacto Global das Nações Unidas, que traz dez princípios[4] relacionados a Direitos Humanos, Direitos do Trabalho, à Proteção do Meio Ambiente e ao Combate à Corrupção.

Ao assumir esses princípios, a municipalidade propõe estratégias e ações para o enfrentamento dos desafios da sociedade contemporânea. Além disso, o município também aderiu ao Programa Cidades (*Cities Programmes*) com o objetivo de fortalecer o desenvolvimento de cidades e sociedades justas, inclusivas, sustentáveis e resilientes (PACTO GLOBAL, 2019).

Ao aderir ao Programa Cidades, Curitiba assumiu o compromisso de promover a Agenda de Desenvolvimento Sustentável para 2030, com o objetivo de reduzir as desigualdades sociais, proteger o Planeta e fomentar a prosperidade para todos. Na Agenda, constam os 17 Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável (ODS), nos quais fazem parte 169 metas que buscam equilibrar as três dimensões do desenvolvimento sustentável nos níveis econômico, social e ambiental (ONU BRASIL, 2019).

---

3 A lista completa das cidades signatárias pode ser acessada pelo site: <www.citiesprogramme.org/cities/>.

4 Para saber mais sobre os 10 princípios, acesse o link: <https://www.pactoglobal.org.br/10-principios>.

O ODS 11 visa tornar as cidades inclusivas, seguras, resilientes e sustentáveis, coaduna-se com o ODS 4, que busca garantir a educação inclusiva e de qualidade para todos e promover a aprendizagem ao longo da vida, este assumido pela Secretaria Municipal da Educação (SME) de Curitiba como um dos balizadores de suas ações. O ODS 4 também foi adotado pela Associação Internacional de Cidades Educadoras (AICE[5]), que, no Fórum Político de Alto Nível das Nações Unidas[6], enfatizou ao papel das administrações locais na superação dos desafios globais da humanidade (AICE, 2019), cabe destacar que,

> O conceito de cidade educadora implica as diversas noções de cidade, porém, apropria-se principalmente de seu caráter social e político, envolvendo a questão da cidadania e da educação. [...] Nesse sentido, a cidade educadora, vista como um espaço ou território educativo, deve considerar não apenas as estruturas materiais nela existentes, mas também as relações, materiais ou imateriais, que a sociedade estabelece no e com o espaço da cidade. (ALVES; BRANDENBURG, 2018, p. 24).

Curitiba passou a integrar oficialmente, em outubro 2019, a AICE, da qual fazem parte mais de trezentas e sessenta cidades do mundo. Ao integrar o grupo das Cidades Educadoras, Curitiba viabiliza a cidade como espaço de valorização do multiculturalismo e aprendizagem, promovendo e exercendo, cada vez mais, um papel educador não só para estudantes, mas para todos os habitantes. A educação vai além da escolarização e a cidade oferece elementos importantes para uma formação integral.

No 1.º Congresso Internacional das Cidades Educadoras, que ocorreu em Barcelona, Espanha, em 1990, pactuou-se que o desenvolvimento humano seria a essência do trabalho da administração pública, conforme consta na primeira Carta das Cidades Educadoras[7].

A Carta apresenta como prioridade a importância do investimento na educação de crianças e jovens, para que se desenvolvam plenamente e tenham acesso aos bens histórico-culturais da cidade. Este documento orienta as ações das cidades que aderiram ao programa e traz três desafios para o século XXI: 1) investir na educação de maneira

5 A AICE é uma estrutura sem fins lucrativos, de colaboração entre governos de cidades que aderiram aos princípios estabelecidos na Carta das Cidades Educadoras (ALVES; BRANDENBURG, 2018).

6 Realizado em 15 de julho de 2019, em Nova York, Estados Unidos da América.

7 A carta foi baseada na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), no Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966), na Declaração Mundial da Educação para Todos (1990), na Convenção da Cimeira Mundial para a Infância (1990) e na Declaração Universal sobre Diversidade Cultural (2001), (AICE, 2019).

a desenvolver o potencial humano; 2) promover condições de igualdade e de diálogo; 3) construir uma sociedade de conhecimento sem exclusões, promovendo o acesso às tecnologias da informação e de comunicação (AICE, 2019).

Nesse viés, as ações pedagógicas na Cidade Educadora permitem à escola consolidar um trabalho educativo, no qual os estudantes aprendam na cidade, com a cidade e pela cidade (SINGER, 2015). Na Rede Municipal de Ensino (RME) de Curitiba, compreende-se que os espaços, explorados com intencionalidade educativa, possibilitam diferentes oportunidades de aprender e ensinar, sendo assim:

- **Aprender na cidade** traz a perspectiva de transformá-la em potencial educativo, em que os objetivos de aprendizagem dispostos no currículo escolar sejam articulados ao planejamento das ações pedagógicas. Os estudantes não têm apenas o acesso aos conhecimentos dispostos no currículo formal, mas a oportunidade de inter-relacioná-los à vida em sociedade, por meio de um currículo em ação[8] que lhes possibilite vivenciá-los nos diferentes lugares da cidade.
- **Aprender com a cidade** proporciona aos envolvidos, no processo educativo, considerar a história e a cultura dos lugares e aprender de forma exploratória. Antes de explorar um lugar com os estudantes, é preciso pesquisar sobre ele, discutir sobre sua construção, sobre os sujeitos da história que o projetaram e suas transformações. É o diálogo com outros saberes, outras pessoas, outras culturas e outras formas de viver, que possibilita aos sujeitos da aprendizagem se apropriarem de lugares, para além da escola e com eles aprenderem.
- **Aprender pela cidade** traz à escola possibilidades de organizar com a comunidade educativa estratégias em que a valorização da diversidade, das diferenças, dos cuidados com o meio ambiente, do direito a aprender sejam efetivados de maneira que os estudantes tenham condições favoráveis à aprendizagem. Isso quer dizer que o ensino precisa ocorrer por meio de um currículo vivo, emancipatório, não fragmentado. Dessa forma, a cidade torna-se *lócus* integrador do conhecimento historicamente construído, dos saberes científicos socialmente elaborados, de diferentes manifestações culturais, de expressão e de participação da vida em sociedade (GADOTTI, 2006).

8 A concepção de currículo em ação fundamenta-se em Sacristán (1998), que afirma que é na prática educativa que o currículo se consolida. Para o autor, o conhecimento científico precisa ser ensinado pelos profissionais da escola, de forma que os estudantes aprendam, superando concepções tradicionais em que a transmissão de conhecimentos é realizada, sem considerar quem são os sujeitos, sua cultura, seus interesses.

As manifestações vivas da cultura da cidade se refletem na forma com que os habitantes a tratam, como guardam suas memórias e como as comunicam às gerações mais jovens, de maneira a desafiá-las a pensar e discutir sobre o direito de ser diferente, sem qualquer forma de discriminação (FREIRE, 1993). No entendimento de Paulo Freire,

> A Cidade é cultura, criação, não só pelo que fazemos nela e dela, pelo que criamos nela e com ela, mas também é cultura pela própria mirada estética ou de espanto, gratuita, que lhe damos. A Cidade somos nós e nós somos a Cidade. Mas não podemos esquecer de que o que somos guarda algo que foi e que nos chega pela continuidade histórica de que não podemos escapar, mas sobre que podemos trabalhar, e pelas marcas culturais que herdamos. Enquanto educadora, a Cidade é também educanda. Muito de sua tarefa educativa implica a nossa posição política e, obviamente, a maneira como exerçamos o poder na Cidade [...]. (FREIRE, 1993, p. 13).

Ao aprender na cidade, com a cidade e pela cidade, estabelece-se o diálogo com a comunidade educativa, e o trabalho pedagógico ultrapassa a sala de aula. Segundo Moll (2019, p. 36), a partir das relações que se dão entre os processos educativos e a cidade, "desenvolvem-se outros modos de viver e perceber os tempos e os espaços nos quais a vida acontece no sentido [...] de garantir o direito de inscrever-se no espaço concreto onde se vive". Reconhecer a cidade como um território educativo requer trabalho intencional e planejado pelas equipes escolares.

Ao articular conhecimentos científico, histórico e cultural, dispostos no Currículo da RME, aos conhecimentos presentes nas paisagens, nas memórias e nos significados culturais, a escola[9] produz um currículo em ação que valoriza a riqueza cultural dos múltiplos espaços da cidade. Assim, a RME, ao considerar os aspectos da cidade, se utiliza dos espaços como opção de educação e amplia a gama de possibilidades para aprendizagens contextualizadas.

O Currículo da RME de Curitiba: percurso histórico pedagógico

A RME tem consolidado em sua trajetória o compromisso com a educação de qualidade, o que se traduz na elaboração e efetivação de propostas curriculares que trazem em seu cerne o produto de amplas discussões e estudos com e entre os profissionais das escolas, dos Núcleos Regionais de Educação (NREs) e da SME.

9 O termo escola abarca todas as etapas e modalidades de ensino, profissionais e comunidade.

Em 1999, com a implantação dos Ciclos de Aprendizagem na RME, verificou-se a urgência de atualizar as propostas pedagógicas das escolas, uma vez que a organização curricular até então instituída não mais contemplava as concepções e propostas a serem implementadas. Com esse propósito, foram organizados grupos de estudos, palestras e formações em diferentes modelos, bem como foi elaborado o documento Diretrizes Curriculares: em discussão, com vigência de 2001 a 2004, com o objetivo de orientar a educação na RME, fundamentada nos princípios da Sustentabilidade, Gestão democrática e Educação pela filosofia (CURITIBA, 2001).

O documento Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba, implantado em 2006, foi produto da continuidade de discussões, estudos e reflexões, iniciados com a implantação dos Ciclos de Aprendizagem, uma vez que, em 2005, ocorreram seminários, análises das diretrizes que estavam em vigor, estudos e proposições com vistas à melhoria contínua do processo educativo. Com base nesse processo de reflexão coletiva, que contou com a participação das escolas, o documento trouxe princípios, fundamentos, concepções de ensino e de aprendizagem, comprometidos com a organização em Ciclos de Aprendizagem, assumindo uma preocupação com os direitos de aprendizagem dos estudantes (CURITIBA, 2006).

O Currículo do Ensino Fundamental (CURITIBA, 2016), igualmente, foi fruto de muitas discussões e estudos com os profissionais da RME, o que possibilitou às escolas organizarem o trabalho pedagógico em prol do direito à aprendizagem dos estudantes, com o compromisso de uma escola pública e gratuita, adotando ações didático-pedagógicas balizadas pela equidade. Com vistas à consolidação de um trabalho pedagógico voltado à indissociabilidade entre ensinar e aprender, reafirmou-se a continuidade com a organização curricular em Ciclos de Aprendizagem e, dessa forma, com um ensino que busca considerar a heterogeneidade dos sujeitos da aprendizagem. O referido currículo teve como fundamento a primeira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) divulgada para consulta pública em 2015.

Em 2017, com vistas à publicização de outras versões da BNCC, mobilizaram-se os especialistas da SME, para análise, estudo e reflexões sobre as possíveis aproximações entre o Currículo do Ensino Fundamental (CURITIBA, 2016) e o documento promulgado pelo Ministério da Educação (MEC). Os profissionais das escolas da RME participaram de diferentes momentos desse processo de discussão sobre a organização curricular, que teve início em 2017, com continuidade até 2019, tendo em vista que a BNCC é um documento normativo e necessita ser implementado até 2020.

Em 2018, a SME aderiu ao Referencial Curricular do Paraná, que estabelece princípios, direitos e objetivos de aprendizagem para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Esse e outros documentos legais foram referências para a RME orientar a revisão do seu currículo.

Nesse viés, o Currículo do Ensino Fundamental: Diálogos com a BNCC, da SME de Curitiba, é resultado do trabalho coletivo dos profissionais da RME e corrobora com os princípios postos na BNCC e no Referencial Curricular do Paraná, o qual expressa que os sistemas de ensino e os Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) das escolas necessitam considerar em todas as suas ações educativas que os direitos de aprendizagem dos estudantes devem ser garantidos. Esses direitos são assegurados por um currículo em ação que articula os conhecimentos científicos e históricos aos saberes que os estudantes trazem de seu cotidiano, o que contribui para que os sujeitos continuem a aprender ao longo da vida, melhor compreendam a realidade e possam, assim, colaborar na construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva (BRASIL, 2017).

Assumindo princípios que corroboram com o fortalecimento de uma escola que possibilita aprendizagens contínuas, a RME reafirma, neste documento, a organização curricular em Ciclos de Aprendizagem. Essa organização se expressa em um compromisso de todas as escolas da RME na organização do trabalho pedagógico, considerando que todos os estudantes progridem em suas aprendizagens de forma contínua em sua singularidade, de acordo com ritmos e tempos de aprendizagem, não se restringindo ao ano letivo.

Princípios para a escola pública de qualidade na RME

O compromisso com o currículo em ação emancipatório permite que os estudantes – independentemente dos seus contextos econômico, cultural, religioso ou étnico – avancem no processo de consolidação dos conhecimentos histórico e científico, superando os saberes de senso comum, sem desconsiderá-los. A RME tem como propósito que ensinar em uma escola que busca permanentemente o aprimoramento da qualidade possibilita múltiplas oportunidades para que os estudantes apropriem-se dos conhecimentos de forma ativa, por meio de atividades planejadas e mediadas pelos professores.

O direito à aprendizagem, portanto, democrática, baliza as ações e decisões das escolas da RME. Dessa forma, deve-se asseverar que cada uma, nos seus PPPs e na consolidação de suas propostas educativas, garanta a **equidade** e a **inclusão** como princípios a serem defendidos por todos os envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem.

A educação como direito inalienável de todos os cidadãos é garantida pela Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, em especial, nos artigos 205 e 214, nos quais o dever do Estado e da família ficam marcados com o objetivo de garantir o pleno desenvolvimento das pessoas para o exercício da cidadania. A escola, nesse sentido, tem papel primordial para a garantia de direitos, e

> [...] constitui a principal e, muitas vezes, a única forma de acesso ao conhecimento sistematizado para a grande maioria da população. Esse dado aumenta a responsabilidade do Ensino Fundamental na sua função de assegurar a todos a aprendizagem dos conteúdos curriculares capazes de fornecer os instrumentos básicos para a plena inserção na vida social, econômica e cultural do país. (BRASIL, 2013, p. 113).

A garantia de direitos perpassa pela gestão democrática e participativa da escola. As tomadas de decisões devem ser coletivas e garantir a participação dos vários segmentos. Além disso, o fortalecimento de órgãos colegiados, como Conselho de Escola, Conselho de Classe e Grêmio Estudantil, cooperam "para a construção de uma cultura de participação e de gestão democrática na escola e, consequentemente, para a instituição de uma nova cultura" (BRASIL, 2005, p. 27). Documentos como o PPP e o Regimento Escolar devem ser elaborados por meio da participação coletiva dos profissionais da escola, dos pais e responsáveis e dos estudantes. Dessa forma, cabe destacar que,

> No projeto político-pedagógico e no regimento escolar, o aluno, centro do planejamento curricular, deve ser considerado como sujeito que atribui sentidos à natureza e à sociedade nas práticas sociais que vivencia, produzindo cultura, recriando conhecimentos e construindo sua identidade pessoal e social. Como sujeito de direitos, ele deve tomar parte ativa na discussão e implementação das normas que regem as formas de relacionamento na escola [...]. (BRASIL, 2013, p. 118).

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n.º 9.394/1996 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), a gestão democrática é garantida no art. 3.º, inciso VIII, que define os princípios para a educação e determina que o ensino será ministrado com base na igualdade de condições para acesso e permanência, pluralismo de ideias, gratuidade do ensino público, respeito à liberdade e apreço à tolerância e garantia de padrão de qualidade. No art. 4.°, inciso IX, da referida lei, reafirma-se que é necessário que as escolas garantam padrões de qualidade de ensino. Nesse sentido, quando defende-se o direito à aprendizagem, é preciso refletir, analisar e redimensionar o trabalho pedagógico e os processos avaliativos de forma a garantir a educação como direito público subjetivo (BRASIL, 1996).

No art. 13, inciso III, a LDBEN n.º 9.394/1996 traz a importância dos profissionais da escola zelarem pelas aprendizagens dos estudantes e, dessa forma, cumprirem com a função de mediação no processo de construção do conhecimento de cada um dos sujeitos da aprendizagem (BRASIL, 1996). É premente garantir, no currículo em ação, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento previstos na BNCC, considerando a fase de desenvolvimento em que se encontram os estudantes, seus interesses, suas necessidades e suas formas de ver o mundo, consolidando uma proposta pedagógica que ultrapasse a realidade imediata dos estudantes (BRASIL, 2017).

Segundo a BNCC (BRASIL, 2017), se o objetivo é formar um sujeito analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, reflexivo e resiliente, cabe à escola articular o conhecimento científico e histórico à vida em sociedade, promovendo uma educação acolhedora que reconheça a importância de garantir o desenvolvimento integral dos estudantes. Nesse sentido, tem-se possibilidades de colocar em ação currículos[10] que considerem os estudantes, não apenas nos aspectos cognitivos, mas, como afirmam Arroyo (2008; 2011) e Moll (2008; 2019), nas diferentes experiências humanas e nas suas diversas dimensões.

Assim, há necessidade de encaminhamentos didático-pedagógicos em que todos e cada um dos estudantes sejam considerados e valorizados, combatendo-se práticas homogeneizadoras e tendo-se um olhar sensível para as diferenças, uma vez que o currículo defendido e a ser colocado em prática será inclusivo, eliminando-se todo tipo de discriminação e preconceito. Educar, nessa perspectiva, é consolidar uma escola pública de qualidade, o que implica na compreensão de que "[...] a educação é um direito de todos" (SOUZA, *et al*.; 2005, p. 31).

O princípio de equidade**,** presente na legislação educacional brasileira, está relacionado ao senso de justiça e traz a responsabilidade para toda a RME em considerar as diferenças no processo de ensino e de aprendizagem, mobilizando ações comprometidas com o combate ao insucesso escolar. Portanto, a escola que fundamenta-se na equidade promove a aprendizagem, que é o cerne do trabalho educativo.

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, em seu art. 5.º, afirma que todos são iguais perante a lei, sem distinção ou discriminação de qualquer natureza. Contudo, diante de uma sociedade desigual e excludente, faz-se necessário fomentar políticas e

10 É necessário indagar os currículos, questionando se vêm dando centralidade ao desenvolvimento humano, se os estudantes têm sido vistos nos seus tempos de vida e se os tempos de escola têm sido reorganizados e qualificados em função destes (ARROYO, 2011).

práticas inclusivas. De acordo com Azevedo (2013), não se pode tratar os desiguais de forma igual, pois, dessa forma, não há igualdade, permanecendo-se na desigualdade. Vale destacar que o reconhecimento e a valorização das diferenças e das diversidades compõem os princípios da Educação em Direitos Humanos[11], em especial, no que diz respeito "ao enfrentamento dos preconceitos e das discriminações, garantindo que diferenças não sejam transformadas em desigualdades. [...] Dessa forma, igualdade e diferença são valores indissociáveis que podem impulsionar a equidade social" (BRASIL, 2015, p. 4).

Fundamentando-se nos princípios da equidade e da inclusão, tem-se possibilidades de efetivar um currículo em ação que promova uma educação para uma Cidade Educadora. Uma educação que, segundo Moll (2019), aceita o desafio de construir diferentes possibilidades de convivência humana, de múltiplas aprendizagens e de desenvolvimento dos sujeitos.

Educar para uma Cidade Educadora pressupõe que a escola seja um espaço educativo que trabalhe em prol de uma formação humana integral, inclusiva e equitativa, em que existe a valorização de cada um dos sujeitos da educação, com suas culturas, experiências de vida, formas de aprender, de expressar-se e de viver (AIETA; ZUIN, 2012).

De acordo com Moll (2009), a escola necessita ter um projeto integrador em que se acolha as necessidades e os saberes dos estudantes, superando a fragmentação entre a escola e a sociedade. Dessa forma, uma escola equânime e inclusiva potencializa as dimensões lúdicas, estéticas, físico-motoras, espiritual, entre outras. Reafirma-se, portanto que a inclusão e a equidade são princípios defendidos pelas escolas da RME, com o objetivo de garantir o direito à aprendizagem.

Nesse sentido, além dessas discussões que amparam as ações da RME, a SME tem um programa específico para atender, de forma diferenciada, às escolas que necessitam de apoio e ações que venham ao encontro das necessidades da comunidade educativa. O Programa Transformando Realidades objetiva fortalecer ações equânimes no interior das escolas participantes, as quais são consideradas em suas singularidades, sendo possibilitado a elas ampliação da equipe de professores que exercem a função de apoio pedagógico (Projeto de Apoio Pedagógico – Equidade).

11 Os direitos humanos são consensos entre nações e países, cujas teses estão contidas em vários documentos político-jurídicos; dentre esses, destacam-se a Convenção sobre os Direitos Humanos (1945), a Convenção sobre os Direitos da Criança (1989), a Constituição da República Federativa do Brasil (1988) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990), que dispõem sobre os direitos fundamentais, a proteção integral desses cidadãos e dos deveres da família, da sociedade e do Estado (BRASIL, 2015, p. 3).

O programa também propõe acréscimo de 5% a 10% do valor do recurso financeiro do fundo rotativo, que é destinado à aquisição de materiais didático-pedagógicos e traz aos profissionais da escola condições de aprimorar seus planejamentos e assim reforçar o vínculo dos estudantes com a aprendizagem. Outra frente de ações do programa é ofertar formação continuada às escolas participantes, o que é realizada em cursos e assessoramentos (CURITIBA, 2017).

Ao assumir e colocar em prática os princípios da equidade e da inclusão, a RME defende a promoção, defesa e garantia dos direitos dos cidadãos, o que se efetiva por meio de estratégias inclusivas que corroboram com o combate a todo tipo de preconceito e possibilitam aos estudantes o acesso, a permanência e a continuidade no processo de aprendizagem ao longo de sua escolaridade.

Organização curricular em ciclos de aprendizagem na RME

A LDBEN n.º 9.394/1996 insere na legislação educacional brasileira possibilidades para os sistemas de ensino redimensionarem a organização curricular na busca pela superação de todas as formas de fracasso escolar, tendo como objetivo a aprendizagem dos estudantes (BRASIL, 1996). A RME, fundamentando-se nessa legislação, adotou a organização curricular em Ciclos de Aprendizagem, conforme Parecer CEE/PR n.° 487/1999, o qual expressa a defesa por uma proposta de ensino comprometida com a diversidade cultural, a reorganização de tempos e espaços didáticos, a construção de aprendizagens significativas e o desenvolvimento integral do ser humano (PARANÁ, 1999). Cabe ressaltar que,

> Uma escola em ciclos reconhece a pluralidade e a diversidade cultural como uma característica de qualquer escola e sala de aula e que ela precisa ser considerada e incorporada na dinâmica pedagógica da escola, ou seja, nas propostas pedagógicas, nas relações de ensino, enfim, em todas as dimensões do trabalho educativo. (MAINARDES, 2009, p. 16).

Ao assumir o compromisso coletivo de defender uma escola de qualidade, equânime e inclusiva, a RME rompe com modelos seletivos e homogêneos, possibilitando aos estudantes uma educação emancipatória e garantindo o direito de permanecer na escola, e, sobretudo, de aprender. Conforme Mainardes (2009), um sistema de ensino inclusivo e heterogêneo deve se utilizar de múltiplos esforços individuais e coletivos para promover a aprendizagem de todos os estudantes. Dessa forma, considera-se que a aprendizagem

é um processo contínuo, não restringindo o tempo para aprender e se desenvolver em apenas um ano letivo.

A RME, ao implantar os Ciclos de Aprendizagem, assumiu a organização curricular em que os tempos e espaços escolares são planejados considerando o desenvolvimento, os interesses e as necessidades dos estudantes, bem como os direitos de aprendizagem previstos nas legislações. A fim de garantir essa organização e o acompanhamento e a mediação do processo de ensino e aprendizagem, considerando avanços e conquistas dos estudantes, na RME, os Ciclos de Aprendizagem são estruturados da seguinte forma:

- Ciclo I – 1.º, 2.º e 3.º anos.
- Ciclo II – 4.º e 5.º anos.
- Ciclo III – 6.º e 7.º anos.
- Ciclo IV – 8.º e 9.º anos.

Essa organização curricular permite às escolas planejar e avaliar o trabalho pedagógico, tendo como centro o estudante, o que contribui para a consolidação de um currículo em ação voltado para a integralidade do sujeito da aprendizagem.

Isso possibilita às escolas da RME vislumbrarem um currículo em ação que considere os saberes que os estudantes têm direito de consolidar, independentemente do ano que estejam frequentando, além de permitir aos "profissionais da educação avançarem nas suas concepções e práticas" (MAINARDES, 2007, p. 74).

Planejamento no currículo em ação

A palavra currículo é originária do latim, *curriere*, que significa lugar de corrida ou pista (SACRISTÁN, 1998). Ao refletir sobre essa etimologia, pode-se relacioná-la às trajetórias a serem percorridas pelos estudantes, a partir da mediação dos profissionais da escola em prol de uma formação humana integral. De acordo com Arroyo (2011), quando o currículo é construído com base no direito dos sujeitos, superam-se concepções e ações em que os estudantes e/ou seus contextos são responsabilizados pela não aprendizagem.

Na RME, defende-se uma educação humanizadora, por meio da qual os sujeitos da aprendizagem são valorizados em sua cultura e em seus saberes. Uma educação de qualidade reconhece os saberes advindos da comunidade em que os estudantes estão inseridos e os articula aos conhecimentos "historicamente construídos sobre o mundo físico, social e cultural para entender e explicar a realidade", garantindo a função social da escola, sem perder de vista a formação integral do sujeito (BRASIL, 2017, p. 18).

Segundo Sacristán (1998), há currículos que têm excelente fundamentação teórica e sólidos princípios, mas, ao serem colocados em prática, se distanciam do que apregoam. Com vistas à superação da dualidade entre o que se afirma e o que se efetiva, colocando-se em ação um currículo de fato emancipador, é fundamental planejar.

Nesse sentido, planejar possibilita às escolas a sistematização do trabalho pedagógico. De acordo com Libâneo (2017), o planejamento é um processo de racionalização da prática educativa, o que permite aos profissionais articularem as atividades próprias do trabalho educacional às necessidades dos estudantes, expressas em seus contextos. Coadunando com as afirmações do autor, na RME, os planejamentos constituem-se como instrumentos que permitem a reflexão e o redimensionamento do trabalho pedagógico. É necessário realizar planejamentos que considerem quem são os estudantes, suas famílias e/ou responsáveis, suas culturas, suas histórias e seus contextos de vida, articulando, como afirma Moreira (2007), o conhecimento científico aos saberes advindos da realidade.

Na RME, considera-se o PPP como um instrumento teórico-metodológico que direciona o trabalho da escola, definindo a ação educativa a ser realizada. Marca, portanto sua intencionalidade, pois é um plano coletivo e participativo da comunidade educativa, com possibilidades de transformação da realidade. Além disso, o documento expressa a identidade por meio de diagnóstico da realidade local, concepções de sociedade, ser humano, estudante, ensino e aprendizagem, o que corrobora com a formação humana integral e com os processos de aprendizagem (VEIGA,1996).

Fundamentando-se no PPP, no Regimento Escolar, na avaliação anual dos Parâmetros e Indicadores de Qualidade (PIQ), nas avaliações de larga escala e na proposta de trabalho de gestão escolar (Equipe diretiva), as escolas da RME organizam, anualmente, o seu Plano de Ação. Esse planejamento institucional é elaborado com base em diagnósticos, bem como estabelece objetivos, ações, responsáveis e prazos, sistematizando formas de monitorar e acompanhar o que foi projetado para o ano letivo, para que se avalie continuamente suas proposições e, se necessário, seja redimensionado, coletivamente.

O Plano de Ação, organizado coletivamente com a participação dos envolvidos no processo educativo, está voltado para a transformação da realidade escolar, o que implica no compromisso de todos na busca contínua pela qualidade nas ações realizadas na escola, corroborando com o que está posto no ODS 4. Dessa forma, o documento constitui-se em instrumento de trabalho, sendo norte para a consolidação de ações de melhoria contínua da instituição escolar.

A intencionalidade das ações escolares está presente em todas as proposições, trazendo a responsabilidade para os profissionais em garantir que todos os estudantes aprendam os conhecimentos científicos e históricos a que têm direito. Para tanto, a ação de planejar o ensino tem função de viabilizar a relação entre teoria e prática, de possibilitar a reflexão dos profissionais da escola sobre os processos de ensino, de forma que reavaliem e redimensionem a prática educativa, pois os atos de avaliar e planejar são articulados (GESSER, 2011).

Para elaborar o planejamento de ensino trimestral, os professores de cada ano – com o apoio e a orientação da equipe pedagógica – realizam diagnósticos sobre as turmas atendidas, pautam-se nos registros referentes ao Conselho de Classe, nos resultados das avaliações de aprendizagem e no objeto de estudo do componente curricular. Além disso, há reflexão e proposição sobre metodologias, recursos e instrumentos de avaliação, a serem utilizadas no trimestre. Enfatiza-se a necessidade de organizar os planejamentos de ensino de forma coletiva, contando com ampla participação dos professores responsáveis pelo ano, e com a mediação do pedagogo escolar.

É também no planejamento de ensino articulado às concepções de ensino e de aprendizagem, dispostas no PPP da escola, que o coletivo de professores, com acompanhamento da equipe gestora, tem a possibilidade de avaliar o próprio trabalho, revisitando e reelaborando ações educativas, com o objetivo permanente de colocar em prática um currículo em ação emancipatório. Dessa forma, o planejamento de ensino é instrumento de trabalho que, se utilizado de maneira reflexiva, traz aos envolvidos no processo de ensino condições de (re)orientar os encaminhamentos didático-pedagógicos da escola.

Ao realizar esse planejamento, tem-se como foco a organização de um trabalho pedagógico comprometido com a consolidação das aprendizagens dos estudantes, o que contribui com o professor na definição e no alcance dos objetivos de aprendizagem estabelecidos, considerando as características de um planejamento elaborado com vistas ao direito à aprendizagem. Gesser (2011) destaca algumas características essenciais de um planejamento de ensino, a saber:

- Simplicidade e utilidade: o planejamento necessita ser lógico, coerente, aprofundado e consistente, mas sem perder a característica de ser útil ao professor como guia de suas ações cotidianas. Desse modo, o planejamento de ensino necessita ser simples, para que possa, assim, nortear o trabalho a ser desenvolvido com os estudantes.

- Visão estratégica e funcional: o planejamento deve ser organizado de maneira que os professores consigam atingir os objetivos de ensino e de aprendizagem dispostos no currículo, balizando os profissionais na tomada de decisão cotidiana.
- Flexibilidade: ao colocar o planejamento em ação, os professores o avaliam, analisando a necessidade ou não de redimensioná-lo, sempre em função do direito à aprendizagem.

O Plano de Aula constitui-se no detalhamento do Planejamento de Ensino, considerando as especificidades e necessidades da turma (LIBÂNEO, 2017). Para organizá-lo, os professores registram o que será realizado: objetivos, conteúdos, recursos, estratégias de ensino/encaminhamentos metodológicos, critérios de ensino-aprendizagem e instrumentos de avaliação.

Nesse planejamento, o professor especifica as estratégias, as atividades diversificadas e diferenciadas, a exploração de diferentes recursos didáticos e a reorganização dos tempos e espaços. Por atividades diversificadas e diferenciadas, compreende-se a sistematização e a mediação do professor em encaminhamentos didático-pedagógicos que possibilitem aos estudantes serem atendidos em suas singularidades. O professor, dessa forma, observa, avalia, adapta e planeja atividades específicas que considerem as individualidades dos estudantes, mas sem excluí-los do coletivo da turma (BRASIL, 2012a).

Os planejamentos de ensino e de aula objetivam trazer aos professores condições práticas de reflexão sobre a proposta pedagógica desenvolvida com os estudantes, pois esses instrumentos necessitam ser retomados, revistos, redimensionados, considerando a heterogeneidade presente em sala de aula.

Ao organizar o planejamento pautando-se na heterogeneidade, organiza-se o trabalho pedagógico para atender às diferentes formas de aprender dos estudantes, o que pressupõe diagnósticos que considerem os saberes consolidados e os que estão em construção, utilizando-se de registros e análises sobre o percurso das aprendizagens. Em síntese, na RME, o planejamento das ações pedagógicas possibilita reflexão e intervenção qualificadas, ultrapassando o fazer burocrático, tendo em vista que promove a (re)significação de práticas, espaços e tempos escolares.

Permanência: espaço e tempo de planejamento, avaliação e formação continuada

A organização do trabalho pedagógico comprometido com o ensino de qualidade segue o disposto na Lei Federal n.º 11.738/2008, que institui em seu art. 2.º, § 4º-,

que a composição da jornada de trabalho docente observará o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os estudantes (BRASIL, 2008). Seguindo o disposto na legislação, na RME, o horário escolar é organizado para atender ao percentual de 33% de permanência, esta compreendida como o intervalo de tempo da carga horária semanal designada para que os professores participem de estudos, assessoramentos, planejamento, produção de materiais, além de formação continuada. Essa formação pode ocorrer no interior da escola (organizada pela equipe gestora), nos NREs e nos Centros de Desenvolvimento Profissional (organizada pela SME) e em instituições parceiras da SME.

A permanência constitui-se em momentos de trabalho coletivo entre os professores, devendo ser organizada e articulada pela equipe gestora da escola e tendo o pedagogo como responsável, junto com os professores, na promoção de estudos, discussões e tomadas de decisão sobre o processo de ensino-aprendizagem. Cabe ainda, nesse tempo e espaço de organização do trabalho pedagógico, refletir sobre os caminhos do planejamento, retomá-lo e reorganizá-lo, considerando os direitos de aprendizagem dos estudantes.

O tempo da permanência deve ser planejado e organizado de forma a cumprir com sua função no que se refere ao aprimoramento do trabalho pedagógico. A equipe gestora deve organizar um cronograma com as ações pedagógicas que permita o acompanhamento e a orientação de estudos, planejamento, assessoramento, permanência concentrada no NRE, bem como participação dos professores em cursos. As ações desenvolvidas na permanência têm caráter formal, devendo ser registradas pela equipe gestora em instrumentos próprios, garantindo que haja sistematização e continuidade do trabalho. Na permanência, é primordial a presença do pedagogo, enquanto mediador, coordenador e articulador do trabalho pedagógico, bem como responsável pelos processos de ensino e avaliação da aprendizagem e de desenvolvimento profissional docente.

Avaliação educacional e o currículo em ação

O ato de avaliar é inerente ao ser humano e apresenta-se de diversos modos, conforme a necessidade e o contexto. No entanto, quando trata-se da avaliação educacional, se faz necessária a organização, o planejamento e a sistematização do trabalho, de modo que a avaliação esteja vinculada ao (re)planejamento do trabalho. A avaliação, nessa perspectiva, traz à escola a incumbência de articular os diagnósticos realizados aos objetivos de ensino-aprendizagem, fundamentando-se numa concepção de avaliação

comprometida com práticas pedagógicas que redimensionem o trabalho em função do direito à aprendizagem.

A avaliação educacional tem intencionalidade e caráter formal, sendo composta por três dimensões: avaliação de sistema, avaliação institucional e avaliação da aprendizagem (FERNANDES; FREITAS, 2008). Todas essas dimensões, presentes na RME e orientadas por uma concepção de ensino e de aprendizagem emancipatória, trazem aos envolvidos no processo avaliativo a possibilidade de realizar diagnósticos e a utilizá-los na (re)organização do trabalho pedagógico.

Avaliação de sistema tem o objetivo de realizar diagnósticos sobre os fatores que podem interferir no desempenho acadêmico dos estudantes, assim como fornecer informações e subsídios para implementação de diretrizes que promovam a melhoria do sistema educacional. É de responsabilidade das esferas governamentais: Federal, Estadual ou Municipal. Os resultados das avaliações de larga escala são explicados a partir de informações contextuais, como taxas de aprovação, reprovação e abandono, variáveis demográficas, socioeconômicas e educacionais.

Na RME, a avaliação de sistema ou de larga escala tem como propósito a sistematização de diagnósticos sobre os processos de ensino, o que reverbera em (re)planejamento de ações que venham ao encontro da consolidação do direito à aprendizagem. Nesse sentido, a SME, organizada em equipe central, NREs e escolas, redimensionam e reorganizam estratégias com a finalidade de aperfeiçoar continuamente o trabalho pedagógico e, dessa forma, a qualidade educacional.

Nesse viés, a RME tem como premissa que avaliar é mais do que medir, assim como também afirmam Fernandes e Freitas (2008), pois ainda que medir faça parte do processo da avaliação, não se limita a essa ação, tendo em vista que avalia-se com o compromisso de (re)orientar propostas com vistas à melhoria contínua do ambiente educativo.

Avaliação institucional tem por objetivo envolver toda a comunidade escolar em discussões que permitam olhar de perto a escola, suas rotinas, suas formas de planejar, ensinar e avaliar, com retorno sobre sua organização, objetivando que todos os envolvidos no processo de ensino questionem o currículo em ação com ganhos significativos e qualitativos nesse nível de avaliação educacional (FERNANDES; FREITAS, 2008).

Articulada à avaliação de sistema, a avaliação institucional gera informações sobre os aspectos relacionados à gestão escolar, às condições de ensino, à organização dos espaços e dos tempos escolares e princípios didático-pedagógicos. Essas informações,

produzidas a partir do PIQ, possibilitam ao colegiado das escolas da RME refletir e rever coletivamente seus processos educativos.

A participação da comunidade escolar (estudantes, famílias e/ou responsáveis, professores, equipes gestoras e demais profissionais da escola) no processo de avaliação institucional efetiva um importante exercício de gestão democrática, consolidando a identidade da escola, presente no PPP, em busca da qualidade educacional. Quando a comunidade escolar realiza essa avaliação, promove-se o desenvolvimento de uma cultura de participação no ambiente escolar para a tomada de decisões coletivas, base para a consolidação da gestão democrática (DALBEN, 2016).

Por meio da avaliação institucional, os membros da comunidade escolar tornam-se agentes de mudanças ao identificar e atuar sobre as fragilidades e potencialidades em relação a todos os aspectos de funcionamento da escola, realizando um exercício de gestão democrática. As informações provenientes dessa dimensão da avaliação são consideradas para a elaboração, o acompanhamento, a avaliação e o replanejamento anual do Plano de Ação, que tem como um de seus objetivos promover a participação de todos os segmentos da escola, na reflexão, definição e implementação de processos que assegurem o direito à educação de qualidade.

Avaliação da aprendizagem tem por objetivo fornecer informações sobre os processos de aprendizagem dos estudantes e possibilitar a análise qualitativa sobre seus avanços na construção dos conhecimentos. Avalia-se para analisar se o currículo em ação produzido em sala de aula está considerando os diferentes tempos e ritmos de aprendizagem dos estudantes, pois o ensino também é avaliado, assegurando o (re)planejamento do professor e a (re)organização de propostas didático-pedagógicas.

Nas escolas da RME, cumprindo o que está disposto na LDBEN n.° 9.394/1996, a avaliação da aprendizagem é contínua e cumulativa. Dessa forma, a avaliação é reguladora do processo de ensino, pois permite reflexão do professor e da equipe gestora sobre o redimensionar e diferenciar o ensino, objetivando a aprendizagem de todos os estudantes. Segundo Perrenoud (1999), a regulação das aprendizagens coloca à disposição do professor informações mais precisas sobre cada um dos estudantes, o que possibilita ao docente realizar mediações mais apropriadas, lançando mão de desafios para que o sujeito da aprendizagem se desenvolva de forma contínua.

Nesse sentido, o professor precisa organizar diferentes momentos e instrumentos de avaliação, a fim de que haja fontes variadas de informação e possibilidades de qualificar

o processo avaliativo. De acordo com Perrenoud (1999), quando a avaliação tem essa perspectiva, é denominada formativa, pois é realizada em função de um projeto educativo, no qual o professor avalia para intervir no processo de ensino e de aprendizagem, o que requer desse profissional refletir não somente sobre os resultados obtidos pelos estudantes, mas sobre o percurso da aprendizagem dos estudantes, e, sobretudo, avaliar o seu próprio trabalho, reformulando-o sempre em busca da promoção da construção do conhecimento.

A avaliação, nessa perspectiva, tem a intensão de posicionar os professores a serviço do ensino, em prol do direito à aprendizagem, o que lhes possibilita analisar aquilo que o estudante aprendeu, seu percurso e as estratégias que utilizou para construir sua aprendizagem. Ao professor cabe (re)organizar, a partir dos processos avaliativos, encaminhamentos didático-pedagógicos que gerem novas aprendizagens.

Hoffmann (2018) denomina a avaliação, nesse viés, de mediadora, pois sua ênfase é no processo de aprendizagem do estudante e não apenas em resultados. Dessa forma, avalia-se para realizar novas intervenções, com vistas ao desenvolvimento contínuo dos sujeitos da aprendizagem. A avaliação mediadora, segundo a autora, é longitudinal, pois permite ao docente (re)planejar e consolidar seu planejamento, com a intenção de rever, reorganizar suas estratégias de ensino e considerar as singularidades dos estudantes.

A avaliação da aprendizagem configura-se como diagnóstica quando utilizada, segundo Luckesi (2018), como um sinalizador da qualidade, ou seja, a partir dos resultados obtidos, traçam-se objetivos e formas de intervenção com vistas à melhoria dos processos educativos. A avaliação diagnóstica deve ocorrer em diferentes momentos do processo de ensino e aprendizagem, de modo a intervir continuamente no percurso de construção do conhecimento. Nesse sentido,

> Para não ser autoritária e conservadora, a avaliação terá de ser diagnóstica, ou seja, deverá ser o instrumento dialético do avanço, terá de ser o instrumento do reconhecimento dos caminhos percorridos e da identificação dos caminhos a serem perseguidos [...]. (LUCKESI, 2005, p. 43).

A avaliação, nessa perspectiva, traz ao professor mecanismos para a elaboração de um planejamento que tenha o sujeito da aprendizagem como foco do processo de ensino, além de novas possibilidades de organizar processos avaliativos que considerem as especificidades dos estudantes. Isso contribui para a consolidação da avaliação educacional numa perspectiva emancipatória, marcada pela inclusão, pela equidade,

pelo diálogo e pelo partilhar responsabilidades com o coletivo da escola (FERNANDES; FREITAS, 2008).

Tempos e espaços do Conselho de Classe: avaliação do currículo em ação

O Conselho de Classe se configura como instância coletiva de avaliação, no qual as análises dos processos de ensino e de aprendizagem são realizadas sempre com o intuito de que os profissionais da escola redimensionem o planejamento em função do direito à aprendizagem.

Na RME, os Conselhos de Classe são organizados e realizados trimestralmente, definidos em calendário escolar vigente, fundamentando-se em uma concepção de avaliação da aprendizagem formativa, cumulativa e mediadora, em que a reflexão e a reorganização do trabalho pedagógico ocorra de forma que haja promoção contínua da aprendizagem. Nesse viés, avaliam-se as metodologias utilizadas pelos professores, os instrumentos de avaliação, os recursos, as estratégias e a organização dos tempos e espaços. Ao realizar uma análise minuciosa do currículo em ação, tem-se condições de resguardar o caráter emancipatório dos Conselhos de Classe, pois a autoavaliação da escola traz dados para o seu (re)planejamento.

Destacam-se que as análises sobre os processos de ensino e de aprendizagem ocorrem de forma contínua, pois, no tempo de permanência do professor, com a mediação da equipe gestora, há possibilidades de rever e reavaliar o trabalho pedagógico, lançando um olhar acolhedor para as diferenças, o que está relacionado com a concepção de uma formação humana integral. Dessa forma, o trabalho pedagógico é direcionado à promoção das aprendizagens, realizando-se o acompanhamento dos processos de aprendizagem de todos os estudantes, bem como das intervenções realizadas pela escola.

Para realizar as análises do trabalho pedagógico, bem como do percurso da aprendizagem, se faz necessário que os profissionais tenham em mãos, nos Conselhos de Classe, a documentação pedagógica que lhes fundamentem nas tomadas de decisão sobre a progressão dos sujeitos da aprendizagem, com vistas a novas intervenções no processo de ensino. Segundo Hoffmann (2018), para que haja compreensão de algo, é preciso que se reúnam vários elementos ou vários instrumentos.

No caso das reuniões do Conselho de Classe, os professores devem apresentar portfólio, que demonstre o percurso da aprendizagem dos estudantes em todos os componentes

curriculares, cadernos do estudante, diferentes instrumentos de registro do professor, Relatório de Avaliação Individual da Aprendizagem (Relatório AVALIA), Plano de Apoio Pedagógico Individual (PAPI), fichas, entre outros, que possam contribuir com os profissionais na realização das reflexões, discussões e reorganização do trabalho pedagógico.

A avaliação da aprendizagem, o planejamento de ensino e o plano de aula têm relação intrínseca, uma vez que avalia-se para assegurar que os planejamentos considerem quem são os estudantes, seus direitos de aprendizagem, previstos no currículo, seus interesses e os desafios a serem propostos pelos profissionais, para que os sujeitos da aprendizagem progridam continuamente na construção do conhecimento.

Comunicação das aprendizagens às famílias e/ou responsáveis

A comunicação às famílias e/ou responsáveis, referente ao trabalho pedagógico desenvolvido, sobre o processo de aprendizagem do estudante e seus avanços ocorre ao longo do ano letivo por meio do diálogo permanente. Esse diálogo contínuo permite à escola não apenas informar aos responsáveis sobre o desenvolvimento dos estudantes em relação à construção do conhecimento, mas também estreitar os laços, conhecer mais sobre o contexto histórico-cultural da comunidade, rever e (re)planejar estratégias didático-pedagógicas que venham ao encontro do direito à aprendizagem. Dessa forma, o acompanhamento deve se dar de forma contínua e possibilitar aos responsáveis a compreensão da proposta pedagógica, os meios de recuperação paralela de estudos (prevista na LDBEN n.º 9.394/1996) e o processo de gestão democrática na escola.

O PPP da escola deve prever mecanismos de acolhimento e de diálogo, garantindo aos responsáveis o exercício do direito de participar das propostas educacionais, bem como ter conhecimento do processo pedagógico de seus filhos (BRASIL, 1990).

Ao envolver as famílias e/ou responsáveis nas tomadas de decisões, a escola os aproxima do seu cotidiano e promove a integração da comunidade escolar, conforme preconiza o inciso VI, art. 12, da LDBEN n.º 9.394/1996, no qual consta que as instituições de ensino deverão “articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola”.

À escola cabe, além da comunicação que ocorre ao final de cada trimestre por meio da entrega do parecer descritivo e explicações às famílias e/ou responsáveis sobre o

rendimento do estudante, explicitar os objetivos de ensino-aprendizagem trabalhados no período, bem como as estratégias utilizadas para que o estudante continue avançando no processo de apropriação do conhecimento. Além disso, a escola deve organizar feiras do conhecimento, rodas de conversa, woskshops e mostras de trabalho, em que toda a comunidade escolar possa ter acesso ao currículo em ação vivenciado pelos estudantes.

O parecer descritivo, entregue trimestralmente às famílias e/ou aos responsáveis pelos estudantes, na RME, é gerado pelo Relatório AVALIA (Relatório de Avaliação Individual da Aprendizagem) – instrumento oficial de registro que traz a síntese do processo de aprendizagem dos estudantes. O Relatório AVALIA "tem como pressuposto evidenciar o desenvolvimento próprio dos estudantes, superando a uniformização e/ou comparação entre eles" (CURITIBA, 2018, p. 15). Seu preenchimento requer "articulação entre os professores que atuam com os componentes curriculares e com as Práticas Educativas", de forma que o documento seja reflexo da real situação acadêmica do estudante, tendo em vista sua formação integral (CURITIBA, 2018, p. 19). Além disso, o Relatório AVALIA é o documento oficial de transferência dos estudantes na RME, o que garante um padrão de registro das informações referentes ao estágio da aprendizagem do estudante.

Para o preenchimento do Relatório AVALIA, se faz necessário consultar registros realizados em outros instrumentos referentes ao percurso da aprendizagem do estudante. Esses registros são realizados por meio de portfólios com produções que demonstrem o processo de aprendizagem do estudante, como fichas de acompanhamento, registros de observação, gravações de áudio e vídeo, fotografias, PAPI, entre outros meios que possibilitem o acompanhamento da construção do conhecimento, de acordo com os critérios de aprendizagem determinados e avaliados em cada trimestre. Esses registros de avaliação podem ser utilizados pela escola para qualificar o momento de entrega do Relatório AVALIA às famílias e/ou responsáveis.

Transição entre etapas e fases da educação básica na RME

O cuidar e o educar estão presentes desde a primeira fase da Educação Básica, havendo necessidade de se considerar o cuidado em seu sentido profundo, que diz respeito a um olhar acolhedor e à atenção adequada aos tempos de vida dos sujeitos da aprendizagem (BRASIL, 2013).

No que diz respeito à transição entre etapas e fases da escolaridade, é necessário que os profissionais da escola tenham esse olhar sensível e cuidadoso para com os estudantes,

implicando na articulação de ações e estratégias em que seja assegurada a continuidade dos processos de aprendizagem e desenvolvimento, o que requer planejamento e consolidação de um trabalho pedagógico no qual seja possível fluência na passagem de uma etapa ou fase para outra.

Na transição entre as etapas da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, a RME organiza diferentes atividades (encontros, visitas, reuniões, troca de correspondências) entre as unidades de ensino. Além disso, os profissionais são orientados a preparar instrumentos que demonstrem as "realizações alcançadas pelas crianças – que permitam aos docentes do Ensino Fundamental conhecer os processos de aprendizagem vivenciados na Educação Infantil" (BRASIL, 2013, p. 96). A Resolução n.º 5/2009, do Conselho Nacional de Educação, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, dá destaque, em seu art. 11, para a transição para o Ensino Fundamental, em que o PPP deve prever e proporcionar formas de garantir aos estudantes continuidade "[...] no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental" (BRASIL, 2013, p. 100).

Planejar a articulação entre essas duas etapas da Educação Básica é primordial para a garantia do desenvolvimento dos estudantes, pois, ao mudar de escola ou de turno, rompe-se com convívios diários entre as crianças, entre elas e seus professores, e com a organização pedagógica própria da Educação Infantil. Para minimizar esses impactos e garantir que o estudante seja acolhido e se sinta pertencente ao novo contexto, é importante que a instituição que oferta Educação Infantil e a escola que o estudante frequentará o Ensino Fundamental dialoguem e planejem ações previstas para ocorrerem durante todo o ano letivo.

Para os estudantes que finalizam os anos iniciais do Ensino Fundamental, são organizadas ações com o objetivo de articular a continuidade de sua trajetória. Há necessidade de planejar de modo integrado ações coordenadas entre instituições, de forma que o estudante tenha informações prévias sobre a organização dos componentes curriculares, o sistema de avaliação e o trabalho de diferentes professores especialistas. Entre as instâncias administrativas estadual (Paraná) e municipal (Curitiba), há um regime de colaboração que tem como prioridade articular essa transição.

A BNCC prevê que devem ser consideradas medidas que assegurem um percurso contínuo de aprendizagens entre os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. A

transição entre as duas fases deve ser pensada de forma a evitar rupturas no processo de aprendizagem, considerando que:

> [...] os estudantes se deparam com desafios de maior complexidade, sobretudo devido à necessidade de se apropriarem das diferentes lógicas de organização dos conhecimentos relacionados às áreas. Tendo em vista essa maior especialização, é importante, nos vários componentes curriculares, retomar e ressignificar as aprendizagens do Ensino Fundamental – Anos Iniciais no contexto das diferentes áreas, visando ao aprofundamento e à ampliação de repertórios dos estudantes. (BRASIL, 2017, p. 56).

Além de prever ações de transição entre as fases do Ensino Fundamental, a RME também organiza atividades para os estudantes que irão para o Ensino Médio. Dessa forma, "[...] a escola pode contribuir para o delineamento do projeto de vida dos estudantes, ao estabelecer uma articulação não somente com os anseios desses jovens em relação ao seu futuro como também a continuidade dos estudos no Ensino Médio" (BRASIL, 2017, p. 58).

O PPP da escola deve contemplar a organização da transição entre etapas e fases, de forma que haja construção coletiva para a definição desses processos, respeitando o pluralismo de ideias e os anseios dos estudantes. Assim, a articulação da educação escolar com a prática social pode cooperar para a garantia da "Educação Básica como direito universal e alicerce indispensável para a capacidade de exercer em plenitude o direito à cidadania" (BRASIL, 2013, p. 17).

Educação Integral em Tempo Ampliado

Na busca de uma educação de qualidade para todos, faz-se necessário a relação dialógica entre currículo, cultura e diversidade, do ponto de vista da construção multicultural do conhecimento escolar. Candau traz a seguinte reflexão:

> [...] a importância de a escola adotar, como perspectiva e prática, o currículo integrado, reconhecendo-o como alternativa tanto para viabilizar a escola como espaço de tensão, confronto, intercâmbio, diálogo e cruzamento de conhecimentos, saberes e culturas, favorecendo a construção de redes e/ou pontes entre eles, bem como a relação entre a própria escola e seu contexto e, nesse sentido, criar as condições para que os/as alunos/as compreendam melhor a sociedade na qual vivem, podendo nela intervir como sujeitos/atores mais autônomos, críticos, democráticos e solidários. (CANDAU, 2018, p. 171).

As vivências do estudante, dentro e fora da escola, são constituídas de ações e interações que configuram o desenvolvimento da identidade do sujeito. A escola necessita considerar, no processo de ensino e de aprendizagem, os saberes que o estudante adquire em outros espaços e vivências com vistas à sua formação integral.

Segundo Moll (2012), quando a jornada escolar é ampliada, há mais possibilidades de realizar uma educação que considere tais vivências do estudante e que não resuma suas ações apenas em prol do desenvolvimento humano em todas as dimensões: cognitiva, mas também estética, lúdica, físico-motora, espiritual, entre outras. Uma educação que objetive formar o sujeito em todas as dimensões, em consonância com o que está posto na BNCC, tem o compromisso com o desenvolvimento global de cada um dos estudantes (BRASIL, 2017).

A LDBEN n.º 9.394/1996, em seu art. 1.° afirma que a educação abrange processos formativos desenvolvidos em diferentes espaços de convivência: na família, no trabalho, na escola, em diferentes instituições, e, em seu art. 3.°, inciso X, preconiza a importância de valorizar essas experiências extraescolares no espaço escolar.

A ampliação do tempo escolar está assegurada na LDBEN n.º 9.394/1996, art. 34, o qual determina que o ensino deverá ser estendido progressivamente para potencializar a educação integral do ser humano, sendo que:

> A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola. [...] § 2.º. O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino. (BRASIL, 1996).

O Plano Nacional de Educação, Lei Federal n.º 13.005/2014, em sua meta n.º 6, estratégia 6.1, prevê que a educação escolar em jornada ampliada passe a ser de mais de sete horas diárias. Dessa forma, pode-se afirmar que a RME consolidou tal estratégia, pois os estudantes que frequentam escolas que ofertam Educação Integral em Tempo Ampliado têm acesso a nove horas de atividades pedagógicas.

Moll (2012), ao se referir à Educação Integral em Tempo Ampliado, afirma a necessidade de superar o caráter parcial do ensino e qualificar o tempo, reinventando a articulação entre a escola e a vida. Essa qualificação do tempo exige que a escola proporcione diferentes práticas pedagógicas, em diferentes espaços, que potencializem as dimensões humanas.

Quando a escola compromete-se com a concepção de educação integral, coloca em ação um currículo emancipador, e, de acordo com Bonafé (2014), considera a cidade como *lócus* para o processo de ensino e de aprendizagem, ampliando as possibilidades de aprendizagem e vivencias de práticas culturais diversificadas, o que precisa ser valorizado na instituição escolar.

Toda cidade para ser educadora deve ser vivenciada como currículo, tornando a escola o ponto de partida para essa articulação, para que crianças, jovens, adolescentes e adultos, "[...] possam viver a experiência de ser cidadão, de participar da vida da cidade em suas várias manifestações, de usufruir de seus bens culturais, de se sentirem sujeitos de suas cidades" (LEITE, 2012, p. 69).

Além de valorizar tais saberes, as escolas que ofertam Educação Integral em Tempo Ampliado, na RME, necessitam ampliar e aprofundar os saberes, fazendo a cidade e seus territórios como formadora de práticas educativas, pesquisas, inter-relações e experiências que articulam os conhecimentos científicos, históricos e culturais às vivências em diferentes lugares. Os estudantes, dessa forma, aprendem com a cidade, pela cidade e na cidade, pois a concepção sobre currículo está inter-relacionada a uma concepção emancipatória de formação humana. Moll (2019), ao tratar dos processos educativos e a cidade, afirma que a escola pode contribuir para o desenvolvimento de novos olhares sobre os diferentes espaços e contextos.

> A escola tem um papel específico, nas pontes pedagógicas que pode construir entre os estudantes – de diferentes faixas etárias e o seu território/a sua cidade, pelo seu caráter longitudinal e sistemático na vida dos cidadãos. (MOLL, 2019, p. 37).

As escolas da RME assumem que é sua função aprofundar os saberes e conhecimentos, o protagonismo do estudante, oportunizando seu desenvolvimento global. No tempo de nove horas, há necessidade de oportunizar aos sujeitos da aprendizagem o desenvolvimento em todas as suas dimensões, por meio de práticas emancipadoras que valorizem a ludicidade, a oralidade, a cultura, a diversidade, os saberes científicos, as relações interpessoais, entre outras, ampliando os territórios da escola para além do seu muro, trazendo múltiplas oportunidades de experienciar o currículo escolar em uma cidade educadora.

A RME, comprometida com a concepção de Educação Integral em Tempo Ampliado, considera os diversos espaços da cidade como ambientes de aprendizagem para os estudantes. Esses ambientes são potencializados com a mediação da escola, que articula

os conhecimentos advindos desses lugares aos conhecimentos previstos no **Currículo do Ensino Fundamental: Diálogos com a BNCC,** da SME de Curitiba, e ainda aos saberes que o estudante traz de suas vivências, sua cultura, sua história, seus contextos de vida.

Na Educação Integral em Tempo Ampliado, tem-se possibilidades de ressignificar os tempos e espaços da escola, investindo em práticas pedagógicas que proporcionem aos estudantes a superação, que Moll (2012) denomina de hiperescolarização.

Dessa forma, nas escolas da RME que ofertam Educação Integral em Tempo Ampliado, promove-se desafios, interação, experienciação e problematização no processo de construção do conhecimento, na busca permanente por Práticas Educativas que estejam coerentes com a consolidação dos direitos de aprendizagem dos estudantes.

Práticas Educativas

Na RME, a Educação Integral em Tempo Ampliado tem como ponto de partida o currículo, por meio do trabalho constituído por Práticas Educativas, são elas: Práticas de Língua Portuguesa, Práticas de Matemática[12], Práticas Artísticas, Práticas de Movimento, Práticas de Educação Ambiental, Práticas de Ciência e Tecnologia e Práticas de Língua Estrangeira[13].

Ao articular as áreas do conhecimento aos saberes escolares, as Práticas Educativas estão voltadas à investigação e experimentação, envolvendo o protagonismo do estudante e a mediação de conhecimentos pelos docentes, que corroborem para a formação humana. A metodologia para o trabalho pedagógico nas Práticas Educativas ocorre por meio de Oficinas Pedagógicas que permitem o diálogo com diferentes Componentes Curriculares, possibilitando a ampliação de saberes, de forma articulada, diferenciada e intencional.

12 A partir do ano (2020), as Práticas de Acompanhamento de Língua Portuguesa e de Matemática tornam-se interdependentes e denominadas como Práticas de Língua Portuguesa e Práticas de Matemática.

13 A partir do ano de 2019, as Práticas de Língua Estrangeira se desvinculam das Práticas de Acompanhamento Pedagógico em Língua Portuguesa e torna-se uma Prática Educativa. Podem ocorrer nas unidades que ofertam Educação Integral em Tempo Ampliado da RME como parte da aquisição de uma segunda língua, simultânea ao processo de alfabetização na língua materna, embasada conforme o Plano Curricular de Ensino, específico de Língua Estrangeira. Para a oferta dessa Prática Educativa, a unidade que oferta Educação Integral em Tempo Ampliado encaminhará um projeto de implantação das Práticas de Língua Estrangeira, atendendo aos pré-requisitos estabelecidos pela Gerência de Currículo. As formações e o acompanhamento dessa prática são realizados pela Gerência de Currículo/Departamento de Ensino Fundamental.

Planejando a Oficina Pedagógica

Na Educação Integral em Tempo Ampliado, o planejamento deve ser construído a partir das relações entre os Componentes Curriculares e as Práticas Educativas. Esse diálogo permite desconstruir fragmentações e privilegiar a interdisciplinaridade e a transversalidade de conteúdos na ação intencional do ato de planejar.

O planejamento de ensino da Oficina Pedagógica organiza e possibilita um trabalho didático-pedagógico que orienta as situações de aprendizagem com os estudantes. Embora o ponto de partida para o planejamento das Oficinas Pedagógicas seja o currículo, por meio da relação Componente Curricular e Prática Educativa, a temporalidade não está restrita à trimestralidade. Essa perspectiva é uma grande oportunidade e ao mesmo tempo um desafio, pois traz inúmeras possibilidades ao não limitar anos escolares e conteúdos. Arroyo (2012) contribui com tais reflexões, ao afirmar que:

> [...] é preciso alargar a função da escola, da docência e dos currículos para dar conta de um projeto de educação integral em tempo integral que articule o direito ao conhecimento, às ciências e tecnologias com o direito às culturas, aos valores, ao universo simbólico, ao corpo e suas linguagens, expressões, ritmos, vivências, emoções, memórias e identidades diversas. Essa função da escola mais integral da formação humana exige mais tempos, mais espaços, mais saberes, artes, compromissos profissionais, diversidade de profissionais. (ARROYO, 2012, p. 44).

Um currículo em ação, permanentemente construído, permeia o desenvolvimento do sujeito, considerando as transformações sociais, os avanços tecnológicos, a diversidade e a cultura. A RME tem como propósito uma prática de educação avançada, na qual as ações consolidadas dialogam com práticas inovadoras, trazendo diferentes possibilidades para a construção permanente de uma educação de qualidade, o que exige de todos os profissionais das escolas um olhar sensível para os sujeitos com os quais se propõe o trabalho pedagógico.

Educação de Jovens e Adultos – EJA

A EJA, na RME, teve início no ano de 1991, por meio de um programa preliminar de educação para a classe trabalhadora (jovens e adultos) que não tivera oportunidade de escolarização anterior, ou de jovens excluídos do Sistema de Ensino Fundamental (CURITIBA, 2012).

A partir da LDBEN n.º 9.394/96, a EJA foi prevista como uma modalidade da Educação Básica designada a pessoas que não iniciaram ou não concluíram seus estudos em ensino regular na idade própria (BRASIL, 1996).

Na RME, a EJA está estruturada como EJA Fase I – equivalente aos anos iniciais do Ensino Fundamental, organizada em: 1.° período (1.°, 2.° e 3.° ano) e 2.° período (4.° e 5.° ano) e em turmas multisseriadas (1.° ao 5.° ano). Além da oferta de ensino presencial nas escolas, existe também a possibilidade de certificação dos anos iniciais do Ensino Fundamental (1.° ao 5.° ano) por meio do Exame de Equivalência, a partir de 15 anos de idade completos.

A matrícula na EJA é assegurada em qualquer época do ano, bem como o aproveitamento de estudos, a participação em processos de classificação ou reclassificação. A LDBEN n.º 9.394/96 define que a EJA atende aos interesses e às necessidades de indivíduos que já têm experiência de vida ampliada, que participam e venham a participar do mundo do trabalho e dispõem de uma formação diferenciada daquela ofertada à crianças e adolescentes.

Por meio da EJA, as pessoas têm a oportunidade de retornar à escola, reconhecendo-a como um meio de desenvolvimento pessoal e profissional. Portanto, a educação nessa modalidade tem como um dos objetivos motivar os jovens e adultos a continuar aprendendo sempre, contribuindo para a inserção deles no mercado de trabalho, assim como para que tenham sua diversidade respeitada e adquiram senso de dignidade e valor, além de conhecimentos que não tiveram acesso ao longo da vida, especialmente por meio da leitura e da escrita, como forma de possibilitar a cidadania, oportunizando leitura de mundo e integração à cidade educadora.

Dessa forma, a EJA, na RME, tem um currículo que dialoga com as singularidades da pessoa jovem, adulta ou idosa e incorpora as especificidades e diversidades presentes no universo desses sujeitos, partindo de conhecimentos já existentes e considerando suas origens, culturas, saberes e projetos de vida. A respeito da diversidade dos estudantes, Zabala considera que:

> Dada a diversidade dos alunos, o ensino não pode se limitar a proporcionar sempre o mesmo tipo de ajuda nem intervir da mesma maneira em cada um dos alunos e alunas. É preciso diversificar os tipos de ajuda; fazer perguntas ou apresentar tarefas que requeiram diferentes níveis de raciocínio e realização; possibilitar, sempre, respostas positivas, melhorando-as quando inicialmente são mais insatisfatórias; não

> tratar de forma diferente os alunos com menos rendimento; estimular constantemente o progresso pessoal. Mas também, é imprescindível diversificar as atividades, a fim de que os alunos possam escolher entre tarefas variadas, e propor diversas atividades com diferentes opções ou níveis possíveis de realização. (ZABALA, 1998, p. 98).

Nesse sentido, a RME proporciona uma organização dinâmica, ativa, diversificada e interdisciplinar de práticas educativas nas turmas da EJA. Além de atender aos princípios da diversidade e inclusão, a modalidade também tem a intergeracionalidade como característica específica, o que reforça a necessidade de que o planejamento de ensino e os planos de aula ocorram a partir dos interesses e necessidades, promovendo o protagonismo dos estudantes para que a aprendizagem seja significativa.

O respeito por essa diversidade e a compreensão do modo de aprender de cada um é um dos grandes desafios dos professores que atuam nessa modalidade. A BNCC intensifica o protagonismo do estudante e instiga um novo olhar sobre a educação, além de propor maior inserção da tecnologia e as metodologias inovadoras de avaliação, ao afirmar que:

> [...] assumir uma visão plural, singular e integral [...] do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades. (BRASIL, 2017, p. 14).

Além da BNCC, o currículo assume princípios e valores que orientam-se na LDBEN n.º 9.394/1996 e nas Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2013). Diante disso, a EJA tem um compromisso com a formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica.

Para atender a essa modalidade de ensino, leva-se em consideração a realidade cultural, o nível de conhecimentos, as histórias de vida que são carregadas de vivências e saberes, a diversidade étnico-racial, territorial, dentre outras, apontando a necessidade de utilizar metodologias diferenciadas que considerem os sujeitos da aprendizagem.

Considerando esses aspectos, são definidos quatro eixos para o trabalho com a EJA na RME: Ciência, Cultura, Trabalho e Tempo. Esses eixos possibilitam uma aprendizagem mais integradora, pois os componentes curriculares se articulam com as áreas de conhecimento, de forma a orientar a ação pedagógica de maneira reflexiva, crítica e

voltada às questões sociais, como a educação ambiental, que é desenvolvida a partir das experiências prévias dos estudantes para o aprimoramento de conceitos construídos pela cultura e interpretações dos fenômenos sociais e da natureza.

Nesse sentido, Lück (2010, p. 47) afirma que "[...] a interdisciplinaridade é o processo que envolve a integração e o engajamento de educadores, num trabalho conjunto, de interação das disciplinas do currículo escolar entre si e com a realidade".

Com todos esses vieses que perpassam um currículo para jovens, adultos e também idosos, pretende-se aproximar cada ação escolar aos objetivos mais importantes da cidade, que educa e promove a sustentabilidade, justiça, equidade, qualidade de vida e a garantia do direito à educação para todos.

Educação Especial

A concepção de Educação Especial, no contexto atual, exige a retomada de alguns marcos históricos que constituem a trajetória dessa modalidade educacional.

A Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, de 2008, na definição dos direitos humanos, reconhece o conceito de cidadania e a importância de considerar as diferenças no processo de escolarização, promovendo o atendimento aos estudantes nos seus mais variados aspectos sociais, culturais, físicos, intelectuais, linguísticos, entre outros. A escola, portanto deve atender às necessidades de todos, compreendendo esse atendimento como uma premissa a ser seguida.

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, em seu art. 205, reforça que a educação é um direito de todos, devendo ser garantido o acesso e a permanência na escola. Ainda o mesmo documento, no art. 208, inciso III, institui como dever do Estado o atendimento educacional especializado para os deficientes, preferencialmente, na rede regular de ensino.

A partir da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), o Brasil amplia a discussão sobre o tema, considerando a necessidade dos estudantes com deficiência serem considerados em suas especificidades e preferencialmente também serem matriculados na rede regular de ensino. Este documento traz uma visão nova de Educação Especial, nesse sentido:

> O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprendam juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos,

> adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola. (UNESCO, 1994, p. 11,12).

A LDBEN n.º 9.394/1996, em seu art. 58, afirma que a Educação Especial como modalidade de educação é oferecida aos "educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação" (BRASIL, 1996).

A partir da diversidade encontrada no atendimento dos estudantes no sistema de ensino, torna-se evidente a necessidade da aplicação de práticas alternativas, possibilitando a superação das dificuldades, bem como o acompanhamento efetivo do desenvolvimento das potencialidades observadas.

Uma sociedade contemporânea compreende a importância do papel da escola na superação da exclusão. Para uma efetiva ação educativa, considera-se a importância de direcionar os esforços para além da escola, no sentido de envolver outros espaços nas ações inclusivas, compreendendo que todos atuam na sociedade.

De acordo com a perspectiva de uma cidade educadora, compreende-se a importância de identificar, nos diferentes espaços da cidade, possibilidades de desenvolver o sentimento de pertença, que conjuga com a concepção inclusiva para todos. Esse movimento contribui significativamente para o avanço das relações, minimizando as barreiras discriminatórias. Uma cidade educadora também é educanda e, segundo Freire (1993, p. 23), muito de "sua tarefa educativa implica a nossa posição política e, obviamente, a maneira como exerçamos o poder na Cidade e o sonho ou a utopia de que embebamos a política, a serviço de que e de quem a fazemos".

A RME prevê o atendimento de estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação e transtornos funcionais específicos, compartilhando as mesmas experiências e aprendizados com os demais, tanto nos espaços do ensino comum quanto nas Classes Especiais e Escolas Especiais da RME.

Para atender às necessidades dos estudantes que frequentam as unidades de ensino, o profissional da educação deve ter como pressuposto o olhar atento para a diversidade, compreendendo a importância de planejar e repensar estratégias, de maneira que possa contemplar as especificidades encontradas. Refletir sobre os processos de

ensino e aprendizagem inclusivos, pressupõe a compreensão de que incluir não é uma condição exclusivamente relacionada às pessoas com deficiências, transtornos ou síndromes, e sim algo que diz respeito ao convívio com as mais variadas formas de pensar e agir, ampliando a concepção de respeito às diferenças. Segundo Almeida (2008, p.13), "a educação especial precisa de um misto de coragem e vontade, traduzidas em disponibilidade para o novo".

Com a integração do grupo, à partir de estratégias significativas e da construção de uma educação que promova a autonomia dos estudantes, permitem-se mais possibilidades de aprendizagem para todos os envolvidos nesse processo. Dessa forma, o profissional inclusivo tem conhecimento dos aspectos do desenvolvimento para conduzir o trabalho de forma que atinja as necessidades de cada etapa, respeitando o nível de desenvolvimento e potencialidades, bem como o percurso individual de cada estudante.

A busca pela formação continuada é um aspecto fundamental para o educador inclusivo, balizando seu trabalho de acordo com as concepções teóricas às necessidades pertinentes, o que possibilita maior segurança ao aplicar estratégias pedagógicas e o aperfeiçoamento de sua prática. É preciso estar atento, ouvir e compreender crianças, estudantes, famílias e/ou responsáveis, colegas de profissão e também áreas afins, para articular os conhecimentos e estabelecer uma relação profissional e humana com a inclusão.

A SME, por meio do Departamento de Inclusão e Atendimento Educacional Especializado (DIAEE), criou, em janeiro de 2017, o "Programa Direito Inclusivo Assegurado", que prevê a contratação de acadêmicos dos cursos de Pedagogia de instituições de ensino superior para exercerem a função de profissional de apoio à inclusão, auxiliando crianças e estudantes da RME em questões que envolvam aspectos de higiene, alimentação, locomoção e algumas atividades escolares, sob a orientação do professor regente, conforme a legislação vigente[14].

O Programa Direito Inclusivo Assegurado tem como objetivo favorecer o processo de inclusão escolar e contribuir com a melhoria da qualificação profissional de estudantes em formação acadêmica.

14 Lei Federal n.º 13.146/2015, Lei Federal n.º 12.764/2012, Resolução n.º 04/09 CEB-CNE, entre outras.

A RME de Curitiba coaduna com os ODS, visto que almeja uma educação de qualidade pensando em cada um dos seus estudantes, por meio da oferta de programas que atendam a sua necessidade específica. Com isso, busca a inclusão e a equidade quando oferece o atendimento adequado a cada uma das necessidades apresentadas.

Sendo assim, compõem os programas da Educação Especial nas escolas da RME de Curitiba:

Salas de Recursos Multifuncionais

Programa	Objetivo	Público-Alvo
São ambientes em escolas da RME onde se realiza o Atendimento Educacional Especializado (AEE).	Complementar ou suplementar a formação do estudante, por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias, que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade, com vistas à autonomia e à independência na escola e fora dela.	Estudantes com deficiência: deficiência intelectual, deficiência física, deficiência visual, pessoa com surdez, deficiência múltipla e transtorno do espectro do autismo.

Sala de Recursos para Altas Habilidades/Superdotação

Programa	Objetivo	Público-Alvo
Atendimento Educacional Especializado, tendo como proposta de trabalho o enriquecimento curricular, por meio de atividades exploratórias e do desenvolvimento de projetos na área de interesse do estudante.	Valorizar seu potencial e as habilidades, respeitando as características pedagógicas e necessidades socioemocionais.	Estudantes com altas habilidades/superdotação que passaram por Avaliação Pedagógica.

Sala de Recursos de Aprendizagem

Programa	Objetivo	Público-Alvo
A finalidade do atendimento realizado é o desenvolvimento das habilidades cognitivas. O atendimento é realizado no contraturno escolar.	Superar as dificuldades de aprendizagem do estudante tanto em relação aos aspectos pedagógicos, como em seu desenvolvimento nas áreas cognitiva, sócio-emocional e psicomotora.	Estudantes com transtornos funcionais específicos de aprendizagem, matriculados no ensino comum das escolas da RME de Curitiba, e com avaliação pedagógica.

Classe Especial

Programa	Objetivo	Público-Alvo
Atendimento pedagógico em caráter transitório com o foco no trabalho de alfabetização em Língua Portuguesa e Matemática.	Retomar as aprendizagens não consolidadas, sistematizando conteúdos e assegurando a igualdade de oportunidades a todos os estudantes.	Estudantes com defasagem cognitiva significativa e que por isso apresentam particularidades em relação ao processo de aprendizagem.

Atendimento Pedagógico Domiciliar

Programa	Objetivo	Público-Alvo
Oportuniza aos estudantes afastados da escola, por motivo de tratamento de saúde, a continuidade de seus estudos, o avanço no processo de ensino-aprendizagem e sua integração ou reintegração ao ambiente escolar.	Proporcionar aos estudantes atividades pedagógicas de acordo com os documentos norteadores da RME de Curitiba, que promovam a construção do conhecimento de modo a ampliar seu repertório de experiências nos componentes curriculares.	Estudantes das escolas da RME de Curitiba com afastamento superior a 60 dias, comprovado por atestado médico.

Programa de Escolarização Hospitalar

Programa	Objetivo	Público-Alvo
Atendimento pedagógico a estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em ambiente hospitalar ou casas de apoio para tratamento de saúde.	Ofertar aos estudantes, afastados por motivo de tratamento de saúde, hospitalizados ou hospedados em casas de apoio, a continuidade de seus estudos, o avanço no processo de ensino-aprendizagem e sua integração ou reintegração escolar.	Estudantes da RME de Curitiba, bem como estudantes de municípios vizinhos ou não, que estão em tratamento nos hospitais que mantêm acordo de cooperação com o município de Curitiba.

Escola de Educação Básica na Modalidade Educação Especial

Programa	Objetivo	Público-Alvo
Oferta matrícula e ensino de qualidade aos estudantes com deficiência intelectual moderada associada ou não a outras deficiências, que não puderam ter suas necessidades acadêmicas atendidas no ensino regular.	Promover competências, formação e desenvolvimento do ser humano, oportunizando a escolarização, a autonomia, a socialização e a independência, fatores indispensáveis ao cidadão diante dos diversos desafios que se apresentam na sociedade atual.	Estudantes com deficiência intelectual moderada associada ou não a outras deficiências e/ou a transtornos globais do desenvolvimento.

Sistema de Transporte para a Educação Especial[15]

Programa	Objetivo	Público-Alvo
Criado para prestar serviço de transporte urbano aos estudantes com deficiência, matriculados na modalidade de Educação Especial em escolas municipais, estaduais ou mantidas por entidades filantrópicas, situadas no limite urbano do município de Curitiba.	Garantir medidas apropriadas para assegurar aos estudantes com deficiência o acesso ao transporte escolar, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas.	Estudantes com deficiência matriculados na modalidade de Educação Especial em escolas municipais, estaduais ou mantidas por entidades filantrópicas, situadas no limite urbano do município de Curitiba.

Centros Municipais de Atendimento Educacional Especializado — CMAEEs

Programa	Objetivo	Público-Alvo
Os CMAEEs, na perspectiva da educação inclusiva, são instituições destinadas ao atendimento educacional especializado, de forma complementar ou suplementar individual ou em grupo, não substitutivo à escolarização. Os CMAEEs realizam avaliação pedagógica aos estudantes regularmente matriculados na Rede Municipal de Ensino de Curitiba.	Desenvolver habilidades cognitivas necessárias ao processo de aprendizagem, suporte e orientação às famílias e/ou responsáveis e formação.	Estudantes público-alvo da Educação Especial: estudantes que apresentam deficiência intelectual, visual, auditiva, deficiência múltipla, transtornos globais do desenvolvimento/ TEA, altas habilidades/ superdotação, além dos estudantes com transtornos funcionais específicos.

No projeto "Curitibinhas na inclusão — Bullying não", as escolas da RME de Curitiba elencam ações preventivas contra a violência sistemática. Como protagonistas, esse projeto conta com a participação dos estudantes, apoios escolares, professores, equipe gestora e NREs.

Outra ação desenvolvida pelo DIAEE é a "Escola de Pais", com o objetivo de acolher as famílias e/ou responsáveis que têm filhos em processo de inclusão e estão matriculados na RME, proporcionando encontros entre os familiares e a equipe do DIAEE, ampliando o olhar sobre o educando em inclusão, em diferentes contextos. A proposta de formação de um grupo de orientação envolvendo as famílias e/ou responsáveis pelos estudantes em inclusão surge da necessidade de adquirir e/ou aperfeiçoar conhecimentos a respeito das características, do desenvolvimento e de situações diversas que envolvem

15 Regulamentado pelo Decreto Municipal n.º 1.334/2018.

esses educandos. Por meio de encontros mensais, sob a orientação de docentes especializados nas temáticas elencadas pela equipe, os familiares podem se apropriar de novos conhecimentos e compartilhar experiências no âmbito familiar, educacional e social.

A Educação Especial, na RME, busca uma escola de qualidade, subsidiando as condições de acesso, participação e aprendizagem dos estudantes, concebendo a escola como espaço que reconhece e valoriza as diferenças, com condições de oportunidades a todos.

Equidade no currículo em ação

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 traz em seu art. 3.º os objetivos fundamentais que contribuem para a consolidação de uma sociedade democrática, o bem-estar dos cidadãos, o exercício dos direitos sociais e individuais: construção de uma sociedade justa e solidária, garantia do desenvolvimento nacional, erradicação da pobreza, da marginalização e da redução das desigualdades sociais e regionais, promovendo o bem-estar de todos e de cada um, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação para a construção de uma sociedade livre, justa e solidária (BRASIL, 1988).

Diante do que preceitua a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, se faz necessário criar condições e estratégias para a construção de uma Curitiba educadora, incluindo a escola como "*lócus* privilegiado de acesso e fruição a saberes elaborados na perspectiva da emancipação social dos sujeitos, conduzindo à expansão da cidadania" (CURITIBA, 2016, p. 6). A cidadania pressupõe a democracia participativa, na qual se garante e oportuniza a todos e a cada um dos habitantes as mesmas oportunidades de participação na gestão da vida pública, por meio de ações políticas, sociais, econômicas e culturais.

Portanto, não há cidadania sem democracia. A democracia presume diálogos entre diferentes saberes, práticas e experiências vividas que não se traduzem em concordâncias, mas sim em consensos possíveis. Dessa maneira, segundo Gadotti (2008), a escola se transforma em um território de construção da cidadania, em que os sujeitos da própria cidade levam para dentro do ambiente educacional os seus interesses e as suas necessidades, bem como encontram na relação com os saberes historicamente sistematizados uma nova possibilidade de ação sobre a cidade.

Nesse tocante, de acordo com Freire (2014), é imprescindível que a escola propicie condições para o sujeito "assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante,

comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos [...]" (FREIRE, 2014, p. 42). Desse modo, assumir-se como cidadão ativo, participativo e corresponsável, juntamente com o Estado, pela cidade, pela escola e pelo planeta, se faz necessário.

Nessa perspectiva, o papel da escola para a construção de uma cidade educadora perpassa pela incorporação e pela defesa dos princípios da educação em direitos humanos, referendados nas Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos (Resolução n.º 1, de 30 de maio de 2012), sendo eles: dignidade humana, igualdade de direitos, reconhecimento, valorização das diferenças e das diversidades, laicidade, democracia na educação, transversalidade, vivência e a globalidade, equidade e sustentabilidade socioambiental. Além disso, a escola assume o compromisso com a promoção, prevenção, proteção, defesa e reparação de direitos, bem como favorece a emancipação de sujeitos historicamente excluídos, para a construção de uma sociedade justa e equânime.

Para tanto, legislações específicas foram criadas para a efetivação desse trabalho como elementos essenciais na formação integral do sujeito. Os marcos legais admitem a superação das desigualdades em busca da dignidade humana, são eles:

- Lei Federal n.° 10.639/2003 – obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira.
- Lei Federal n.° 11.645/2008 – obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena.
- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004).
- III Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2010).
- Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Diretos Humanos LGBT (2009).
- III Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (2013).
- Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (2013).
- Lei Federal n.º 8.069/1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente.

Nesse sentido, em uma cidade educadora, é primordial que a educação em direitos humanos se configure como temática de diálogo de todas as ações práticas na escola, pela escola e para escola, de forma transversal e de intensa vivência, com foco no enfrentamento do preconceito e da discriminação racial, das desigualdades e diferenças nas relações sociais.

Portanto, é necessário garantir os direitos de aprendizagem e convívio de meninas e meninos, promover sua autoestima, valorizar suas identidades e pertencimentos

realizando ações permanentes de prevenção e reparação às violências, priorizando a equidade como princípio e método, independentemente das diferenças históricas que marcaram e marcam os pontos de partida das trajetórias dos estudantes e suas famílias e/ou responsáveis.

De acordo com Sposati (2010, p. 1), "o direito em ter diferenças reconhecidas é o que constitui a equidade". Sendo assim, para atingirmos esse objetivo de transformação social, precisamos fortalecer as ações e reflexões relativas à justiça social, ampliando o olhar para além do acompanhamento individualizado da aprendizagem e seguindo para uma responsabilidade coletiva em que a participação de toda a comunidade seja imprescindível.

Diante do exposto, apresentamos recursos e estratégias de participação coletiva ou individuais que auxiliam na construção de planos e planejamentos direcionados à promoção, proteção, prevenção, defesa e reparação de direitos, como:

Comissão de Educação em Direitos Humanos das Unidades Educacionais

Comissão	Objetivo	Público-alvo
A Rede Municipal de Ensino organiza as ações de Educação em Direitos Humanos, a partir da constituição de comissões nas unidades educacionais (comissão local), nos departamentos, nas coordenadorias e nos núcleos regionais (comissão interna).	Articular e promover, nos seus locais de trabalho, ações que envolvam todos os segmentos da comunidade escolar, de enfrentamento, do preconceito e da discriminação e outros temas de educação em direitos humanos. Acompanhar a efetivação das Leis n.º 10.639/03 e n.º 11.645/08 nas escolas e a Resolução n.º 1, de 30 de maio de 2012.	Unidades educacionais, NREs e SME.

Programa Transformando Realidades: Equidade na Educação

Programa	Objetivo	Público-alvo
A partir da análise e da avaliação dos dados sobre aspectos sociais, pedagógicos e financeiros relativos às escolas municipais, foi possível priorizar unidades para compor o Programa Transformando Realidades: Equidade na Educação. Dessa maneira, a SME busca garantir o princípio da equidade no atendimento às prioridades dessas unidades, alocando recursos financeiros, ampliando a oferta do número de profissionais e garantindo o acompanhamento, assessoramento e formação específica às equipes das unidades educacionais participantes do programa.	Promover reflexões e práticas para garantia de direitos de todos os estudantes, consolidando o princípio da equidade nas unidades educacionais de Curitiba.	Estudantes, crianças e servidores que formam a comunidade educativa das 46 escolas e dos 46 CMEIs, que participam do Programa Transformando Realidades: Equidade na Educação.

Projeto de Apoio Pedagógico do Programa Transformando Realidades: Equidade na Educação

Projeto	Objetivo	Público-Alvo
A SME garante o repasse de recursos financeiros para o pagamento de dois profissionais para cada escola participante do programa, ampliando, assim, a equipe para o exercício da função de Apoio Pedagógico. Esse profissional atenderá exclusivamente grupos de 8 a 12 estudantes em contraturno.	Garantir o direito à educação e à efetiva aprendizagem para estudantes matriculados nas 46 escolas participantes do Programa Transformando Realidades: Equidade na Educação.	Estudantes que, pela singularidade do percurso de desenvolvimento e da vulnerabilidade da trajetória de aprendizagem, demandam a ampliação do tempo escolar como uma possibilidade de garantir o resgate e a apropriação de saberes/conteúdos.

Programa de Enfrentamento das Violências da Rede de Proteção: Projeto ABRACE

Programa	Objetivo	Público-Alvo
O Protocolo de Ações de Prevenção e Enfrentamento do Abandono e da Evasão Escolar — referenciais teóricos e operacionais do Projeto ABRACE, que tem como instrumento de notificação ao Conselho a Ficha de Comunicação do Estudante Ausente – FICA.	Garantir, não apenas, o constitucional direito ao acesso e à permanência na unidade educacional, mas também o direito à aprendizagem de qualidade, direcionada não somente ao estudo dos conteúdos curriculares, mas igualmente ao necessário desenvolvimento e preparo de crianças e adolescentes para o pleno exercício da cidadania.	Crianças e adolescentes matriculados na RME.
Sinais de Alerta para a violência A proteção da criança e do adolescente deve nortear todas as ações dos profissionais que os atendem, quer na área da Saúde, da Educação ou na Social. Para tanto, torna-se necessária uma mudança do olhar e uma escuta ativa na prática profissional. Mais do que proteger, o profissional tem como desafio iniciar uma série de ações que possam prevenir a violência intrafamiliar, isto é, aquela que nasce ou acontece em decorrência das relações humanas.	Preservar as relações familiares, garantindo o crescimento da criança e do adolescente no seu próprio meio.	Crianças e adolescentes matriculados na RME.

Educação Ambiental

As questões relacionadas ao meio ambiente abordam elementos sociais, ambientais, históricos, éticos, políticos, econômicos, entre outros, num contexto de desenvolvimento vigente de sociedade. Nesse sentido, tais elementos apresentam avanços socioambientais por meio de eventos internacionais e nacionais que valorizam a vida e a importância da Educação Ambiental.

No contexto brasileiro, a Educação Ambiental tem parâmetros legislativos que orientam e conduzem direcionamentos a essa dimensão educativa, conforme citado a seguir: Política Nacional de Meio Ambiente – Lei Federal n.º 6.938/1981 (BRASIL, 1981); Constituição da República Federativa do Brasil – art. 225 (BRASIL, 1988); Política Nacional de Educação Ambiental – Lei Federal n.º 9.795/1999 (BRASIL, 1999); Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Ambiental – Resolução n.º 2 (BRASIL, 2012a); Revisão das Diretrizes Curriculares Municipais de Educação Ambiental – Parecer n.º 14 (BRASIL, 2012b). Com

base nessas leis, o Estado do Paraná publicou, em 2013, a Lei Estadual n.º 17.505, que estabelece a Política Estadual de Educação Ambiental (PARANÁ, 2013) e, em 2014, o Decreto Estadual n.º 9.958 sobre o regulamento e as atribuições do Órgão Gestor da Política Estadual de Educação Ambiental (PARANÁ, 2014).

Consonante às legislações citadas, a Educação Ambiental deverá atender todos os níveis de ensino (BRASIL, 1981; BRASIL, 1988; BRASIL, 1999), dentre eles, o Ensino Fundamental, de forma que não se caracterize como disciplina devido aos seguintes fundamentos:

> Art. 10. A educação ambiental será desenvolvida como uma prática educativa integrada, contínua e permanente [...].
>
> 1.° A educação ambiental não deve ser implantada como disciplina específica no currículo de ensino. (BRASIL, 1999).

Nesse sentido, a Educação Ambiental no Ensino Fundamental tem caráter integrador, constante e ininterrupto, contempla, enquanto dimensão da educação, uma complexidade de saberes, conhecimentos e fazeres inter-relacionados, que possibilitam o desenvolvimento do trabalho pedagógico na perspectiva interdisciplinar[16] e transversal[17] (BRASIL, 2012b). Isso significa que o tratamento pedagógico da Educação Ambiental no currículo proporciona inter-relações entre os Componentes Curriculares como também a presença de temas transversais, como o meio ambiente, que perpassam o currículo.

Para tanto, é fundamental a visão integral de meio ambiente para fomentar práticas sociais com vistas à formação socioambiental cidadã, a qual caracteriza Curitiba enquanto Cidade Educadora (LOUREIRO, 2004). De acordo com os autores Braga e Carvalho (2000), a Cidade Educadora valoriza e busca a melhoria da qualidade de vida no âmbito social, material, cultural, econômico, educacional, entre outros, "[...] do ambiente construído que é a cidade, distribuindo-se igualitariamente ou equitativamente os benefícios e [os] investimentos urbanos, na perspectiva da busca da sociedade sustentável" (BRAGA; CARVALHO, 2000, p. 42).

No contexto de Curitiba como Cidade Educadora, a RME sustenta no Ensino Fundamental o entendimento da Educação Ambiental em prol da sustentabilidade, da solidariedade, da

16 Segundo Fazenda (2011, p. 34), a interdisciplinaridade se refere a um [...] trabalho em comum, tendo em vista a interação das disciplinas científicas, de seus conceitos e diretrizes, de suas metodologias, de seus procedimentos, de seus dados e da organização de seu ensino.

17 [...] Os Temas Transversais correspondem a questões importantes, urgentes e presentes sob várias formas, na vida cotidiana (BRASIL, 1997, p. 15).

democracia, da equidade social, da justiça social, do respeito à pluralidade e diversidade, seja individual, coletiva, racial, social, cultural, econômica, entre outras, com o objetivo da formação socioambiental cidadã (BRASIL, 2012c). Nesse cenário,

> Com esses fundamentos, a Educação Ambiental deve avançar na construção de uma cidadania responsável voltada para culturas de sustentabilidade socioambiental, envolvendo o entendimento de uma educação cidadã, responsável, crítica, participativa, em que cada sujeito aprende com conhecimentos científicos e com o reconhecimento dos saberes tradicionais, possibilitando, assim, a tomada de decisões transformadoras a partir do meio ambiente natural ou construído no qual as pessoas se integram. (BRASIL, 2012c, p. 18).

Além disso, a formação socioambiental cidadã vem ao encontro dos ODS presentes na Agenda 2030 (ONU, 2015), que aborda a educação de qualidade (ODS 4) e a defesa da vida (todos os ODS).

Criatividade, Inovação e Tecnologia na Cidade Educadora

A humanidade vem se constituindo ao longo da história por processos de transformação social, econômica, científica, cultural, desde a descoberta do fogo, passando pelos registros cuneiformes até chegar à grande expansão marítima do século XV. Nos últimos séculos, a humanidade testemunhou a primeira revolução industrial com o advento da máquina a vapor e das fábricas de produção. A segunda revolução industrial e tecnológica ocorreu há aproximadamente 100 anos, com a chegada da eletricidade que influenciou a produção dos bens materiais industrializados. A terceira revolução tecnológica ocorreu com o desenvolvimento da microeletrônica, que revolucionou a produção das fábricas, do setor de serviços, da aviação, da comunicação, etc.

Hoje, vivemos em plena revolução digital dos processos de produção, distribuição e consumo dos bens materiais e imateriais que estão dando fundamentos para o surgimento da cibercultura. Para Castells (1999, p. 21), “a geração, processamento e transmissão de informação torna-se a principal fonte de produtividade e poder [...]”.

Ao tratar-se do tema tecnologias no âmbito da educação e da Cidade Educadora, emerge a necessidade de construir uma concepção pedagógica que religue as tecnologias, mídias e suas linguagens aos saberes curriculares, de forma significativa, crítica e compreensiva. O desenvolvimento de uma cultura digital para integração das tecnologias, mídias e suas linguagens na escola é ofício indispensável a todos os docentes, pois o uso desses

recursos e suas linguagens ainda não estão consolidados no cotidiano da escola e das atividades didático-pedagógicas.

A compreensão do conceito de tecnologia é ampla, pois se articula a vários outros conceitos, como: técnica, ciência, informação, digitalização, comunicação e mídias, enfim conceitos que apresentam particularidades, especificidades e que são, ao mesmo tempo, complementares e concorrentes entre si.

Com relação à inovação e à criatividade relacionadas à transformação em educação, Kenski (2017, p. 28) afirma que "inovação e criatividade não sobrevivem sem rupturas, mas é preciso conciliar o muito novo com o acervo de boas práticas construídas historicamente no ensino".

A RME organiza suas ações na direção de aprendizagens significativas, utilizando-se das tecnologias, mídias e suas linguagens, articuladas aos conhecimentos no contexto da cibercultura, buscando garantir o desenvolvimento da criatividade, da iniciativa e da inovação, enquanto estratégias pedagógicas qualificadoras da aprendizagem. Processos pedagógicos criativos, inovadores e propositivos, fundamentados numa concepção complexa de mundo, de sociedade, de tecnologia, de ciência e de humanidade, que podem contribuir para que as novas gerações compreendam criticamente a complexidade dos problemas emergentes da sociedade local/global.

Defende-se aqui o papel da tríade: Criatividade, Inovação e Tecnologia, na busca por uma educação equitativa, inclusiva e sustentável, considerando a perspectiva da Cidade Educadora e do atendimento aos ODS, destacando o Objetivo 4 – Educação de qualidade (ONU BRASIL, 2015).

Qual o objetivo da escola neste contexto?

As Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) só farão sentido em um processo de contextualização e articulação do currículo se forem adequadas às necessidades, às características e aos ritmos de aprendizagem dos estudantes (MORGADO, 2017).

Cabe à escola, considerando o currículo e os recursos tecnológicos digitais presentes no seu contexto, refletir sobre: como se pode inovar, criar, utilizando de forma significativa e competente as tecnologias, mídias digitais (linguagens) e analógicas, *high tech* e *low tech* (tanto de alto, quanto de baixo custo), na busca de soluções de problemas emergentes? Como adaptar tempos e espaços escolares visando a uma educação equitativa, inclusiva,

que torne o estudante partícipe e protagonista na vida escolar, de seu entorno e da cidade, ampliando, assim, o território educativo?

A escola tem a oportunidade de proporcionar ao estudante a reflexão sobre a vida em sociedade nos seus diversos aspectos, entre eles, refletir sobre a diversidade tecnológica existente em sua vida, em seu entorno, na sua cidade. É de suma importância considerar esse estudante como protagonista de ações inovadoras na vida pessoal e na sociedade em que vive. O protagonismo das crianças com relação às tecnologias digitais está explicitamente marcado na BNCC, na Competência Geral 5 – Cultura Digital:

> Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e Comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2017, p. 9).

A competência 5 apresenta três dimensões importantes para a escola que se relacionam aos direitos de aprendizagem dos estudantes. São elas: computação e programação, pensamento computacional e cultura e mundo digital. Cada dimensão tem sub-dimensões que vão desde a utilização das ferramentas digitais até o uso ético das tecnologias (MOVIMENTO PELA BASE COMUM CURRICULAR, 2018).

A BNCC reforça a importância da compreensão, utilização e também a criação de tecnologias como um movimento inovador, bem como a inserção das tecnologias como recurso facilitador da aprendizagem de conteúdos que os estudantes devem se apropriar. Segundo Morgado (2017):

> [...] Embora os estudantes sejam mais exigentes e mais curiosos, é preciso recorrer a outras formas de interação para os esclarecer, para os motivar e para os manter atentos. Como desde muito novos aprendem a lidar com as tecnologias, a escola não deve privá-los da sua utilização [...]. (MORGADO, 2017, p. 810)

Na carta das Cidades Educadoras, são elencados três desafios para o século XXI. O terceiro deles é “construir uma sociedade de conhecimento sem exclusões, promovendo o acesso às tecnologias da informação e de comunicação” (AICE, 2019). Dessa forma, reitera-se a importância da escola promover ações para a inserção das tecnologias, incluindo as digitais, nas práticas pedagógicas concernentes ao currículo.

Criatividade, Inovação e Tecnologia na RME

A SME busca promover o uso das tecnologias e a implementação de ambientes inovadores e digitais de aprendizagem, por meio da formação continuada de professores, disponibilização e manutenção de recursos tecnológicos de alto e baixo custo.

Um exemplo é o Laboratório Pedagógico de Inovação – LAPI, um ambiente desenvolvido com base em tendências nacionais e internacionais dos grandes centros mundiais de tecnologia educacional. O LAPI constitui-se como um centro de formação, de pesquisa e referência em educação inovadora, para estudantes, profissionais da educação e comunidade em geral, que têm a oportunidade de participar de cursos, eventos e práticas colaborativas.

O ambiente tem uma gama de microambientes interdependentes de pesquisa, planejamento, experimentação, modelagem, prototipagem, apresentação de projetos, concepção de ideias, construção de protótipos, conectados entre si, para a realização da cultura *maker* ou "mão na massa".

A SME oferta projetos relacionados à criatividade, à inovação e às tecnologias educacionais, voltados a uma educação transformadora:

Faróis do Saber e Inovação

Descrição do projeto	Objetivos	Público-alvo
Os Faróis do Saber e Inovação são uma evolução dos Faróis do Saber, que hoje funcionam como bibliotecas para escolas e a comunidade. O mezanino foi transformado em um espaço maker, renovando a referência das bibliotecas como centros de pesquisa e produção, lugar de descoberta, exploração e encantamento. Nesse espaço, são promovidas atividades extracurriculares para estudantes da RME, no contraturno, e também para a comunidade, em dias e horários determinados e conforme o cronograma dos espaços. O projeto é orientado pela Aprendizagem Criativa, uma abordagem educacional defendida pelo Instituto de Tecnologia de Massachusetts (MIT).	Contribuir para a formação de cidadãos críticos e ativos em uma sociedade em constante transformação. Propiciar aos indivíduos oportunidades de criar, expressar e testar suas ideias. Construir projetos pessoais e em grupo com base nos interesses e paixões dos participantes. Trocar ideias e refletir sobre o processo de criação. Desenvolver a colaboração e o respeito mútuo. Explorar e brincar, percebendo o erro não como fracasso e sim como parte do processo de aprendizagem. Criar com alta ou baixa tecnologia.	Estudantes da RME dos anos iniciais e finais, profissionais da educação e comunidade em geral.

Robótica e Linguagem de Programação

Robótica Educacional e Programação com Microduino LudoBot

Descrição do projeto	Objetivos	Público-alvo
O projeto iniciou no ano de 2019 com a utilização de kits LudoBot e tecnologia Microduino. O LudoBot é um kit programável de robótica, cuja plataforma de programação tem uma linguagem adaptada para crianças a partir de 7 anos. Todas escolas da RME receberam 10 kits para a aplicação do projeto. A SME oferece formação para os professores utilizarem os kits de robótica em sala de aula. Cada unidade escolar desenvolve atividades com o uso dos kits de robótica, vinculadas aos componentes curriculares, no turno regular de aula.	Promover a aprendizagem de conceitos de Matemática, Física, Engenharia, Computação, Design, Ciência e Tecnologias, por meio da construção de modelos autômatos. Desenvolver competências socioemocionais, como cooperação, senso de responsabilidade, criatividade, autonomia, senso crítico, flexibilidade e autodeterminação.	Estudantes da RME dos anos iniciais e finais (1.º ao 9.º ano).

Robótica e Programação de Alta Performance com Kits EV3 Lego

Descrição do projeto	Objetivo	Público-alvo
O projeto é desenvolvido na RME desde 2004 e oferta aos estudantes oficinas de robótica educacional, em período de contraturno, com a utilização de kits EV3 da Lego. As escolas podem participar de concursos e eventos, como a Mostra Nacional de Robótica (MNR), o FLL (First Lego League), a OBR (Olimpíada Brasileira de Robótica), o TJR (Torneio Juvenil de Robótica), entre outros, conforme o interesse e a disponibilidade dos estudantes e professores envolvidos.	Promover a aprendizagem de conceitos de Matemática, Física, Engenharia, Computação, Design, Ciência e Tecnologias, por meio da construção de modelos autômatos. Desenvolver competências socioemocionais, como cooperação, senso de responsabilidade, criatividade, autonomia, senso crítico, flexibilidade e autodeterminação.	Estudantes da Rede Municipal de Ensino dos anos finais (6.º ao 9.º ano).

Mídias Digitais

Jornal Eletrônico Escolar Extra, Extra!

Descrição do projeto	Objetivo	Público-alvo
O projeto iniciou na RME em 2001. O desenvolvimento do trabalho possibilita a criação e a editoração de jornais para serem publicados e veiculados na internet. Os professores inscritos no projeto são considerados supervisores e seus alunos, jornalistas mirins. Os estudantes, mediados pelos docentes, podem se manifestar por meio de produções de seu interesse ou elaboradas de forma individual e coletiva, como charges, entrevistas, anúncios, vídeos, homenagens, entre outros gêneros textuais, permitindo que realizem conexões com outros fatos ou fontes de informação. Dessa forma, refletem sobre o mundo à sua volta e sobre os assuntos da atualidade, analisando as informações, formulando-as com coerência, produzindo textos, viabilizando o acesso à tecnologia digital.	Promover o protagonismo de professores e estudantes no uso de tecnologias digitais como instrumento democrático de comunicação, bem como possibilitar significado real à produção textual.	Estudantes da RME dos anos iniciais e finais (1.º ao 9.º ano).

Rádio Escola

Descrição do projeto	Objetivos	Público-alvo
O projeto iniciou na RME em 1993. O desenvolvimento do trabalho oportuniza aos estudantes a compreensão crítica da realidade, por meio da produção radiofônica, assim como colabora na formação de um estudante-cidadão, sujeito ativo de sua própria comunicação. O projeto busca ampliar o conhecimento de assuntos ligados à educação, saúde, política, cultura e cidadania, envolvendo atividades pedagógicas que visam ao protagonismo juvenil, à integração entre estudantes, escola e comunidade.	Proporcionar aos estudantes alternativas para o desenvolvimento de suas potencialidades de expressão verbal e escrita e de como utilizá-las com maior eficácia, de forma crítica, significativa e ética, em práticas sociais. Incentivar a pesquisa e a leitura sobre assuntos da atualidade. Promover a produção de diferentes gêneros radiofônicos. Promover o protagonismo juvenil.	Estudantes e crianças da RME – Educação Infantil e Ensino Fundamental (anos iniciais e finais – 1.º ao 9.º ano).

Gincana Virtual

Descrição do projeto	Objetivo	Público-alvo
Mediante desafios propostos, a Gincana Virtual aborda temas contemporâneos com o intuito de contribuir com a formação de estudantes e educadores para o convívio em sociedade. Para a realização dos desafios, os estudantes são organizados em equipes, orientados por um ou dois professores e devem cumprir as atividades utilizando diversas tecnologias disponíveis nas escolas, como: internet, netbooks educacionais, tablets, entre outras.	Estimular professores e estudantes da RME a utilizarem recursos tecnológicos digitais para o desenvolvimento de ações de cidadania, gerando com isso transformações positivas na escola e em sua comunidade.	Estudantes da RME dos anos iniciais e finais (1.º ao 9.º ano).

Em todos esses projetos e em cursos, workshops, oficinas, entre outros processos formativos para a integração das tecnologias nas práticas pedagógicas e a promoção de uma aprendizagem criativa, são utilizados diferentes recursos de alto e baixo custo para instrumentalização dos professores, conforme figura:

As ações realizadas pela SME têm como objetivo possibilitar a inserção das tecnologias na educação, incluindo as digitais e de comunicação, tendo em vista a perspectiva das

Cidades Educadoras, o compromisso com o ODS 4 – Educação de qualidade, os princípios da inclusão e equidade e a tríade: Criatividade, Inovação e Tecnologia. O intuito é que os estudantes da RME recebam uma educação que lhes permita aprendizagens significativas e os habilite a atuar no mundo, sendo protagonistas e agentes transformadores de uma sociedade mais justa, inclusiva, sustentável e resiliente.

Programa Linhas do Conhecimento

O Programa Linhas do Conhecimento é intersetorial e busca parceria com diferentes secretarias e órgãos municipais e privados, com o intuito de contribuir com a formação plural de docentes e estudantes. O programa é desenvolvido por equipe própria[18] vinculada ao Departamento de Desenvolvimento Profissional (DDP), da SME, e tem como objetivo fortalecer a consciência urbana, a sustentabilidade, a pertença dos sujeitos aos espaços da cidade e a identidade cidadã, envolvendo professores e estudantes em práticas de exploração e conhecimento de Curitiba, considerando três pilares fundamentais: conhecer, amar e cuidar da cidade.

Por meio do programa, são desenvolvidas propostas lúdicas, projetos pedagógicos, aulas de campo e/ou propostas culturais e esportivas na cidade, considerando as especificidades do nível ou da modalidade de ensino em que são desenvolvidas. Cabe ressaltar que todas as propostas são articuladas aos currículos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental da RME e também contemplam os pressupostos da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável e os ODS.

As atividades permanentes de ampliação cultural e territorial acontecem por meio de aulas de campo locais ou de rotas, ofertadas aos estudantes. As aulas de campo locais podem ser realizadas no entorno das escolas, regionais e bairros. Por meio da interação, adultos, crianças e jovens percorrem e exploram espaços próximos às unidades escolares. Essas propostas se caracterizam por valorizar os bairros, as culturas e as comunidades locais, bem como os espaços culturais e esportivos próximos. Algumas aulas de campo ou de rotas necessitam de transporte escolar e são mediadas por profissionais das secretarias e órgãos municipais parceiros, que aprofundam conhecimentos de diversos assuntos nos parques, bosques, museus, espaços culturais, entre outros locais da cidade.

18 O Programa Linhas do Conhecimento conta com uma equipe central, lotada na sede da SME, no Departamento de Desenvolvimento Profissional, e dispõe ainda de professores representantes em cada NRE da cidade.

Além das aulas de campo locais e/ou de rotas, são desenvolvidas também propostas culturais que permitem acesso a espetáculos, peças de teatro, musicais, entre outras atividades de ampliação cultural. As propostas de aulas de campo, lúdicas, esportivas e/ou culturais dependem do planejamento ou da especificidade do trabalho conduzido pelo professor em sala de aula, tendo por finalidade ampliar as possibilidades de aprendizagem, de maneira articulada e integrada aos encaminhamentos didático-metodológicos e aos conteúdos curriculares.

As atividades desenvolvidas visam à promoção dos ODS, destacando-se a atenção em torno dos Objetivos: 2 (Fome zero e Agricultura sustentável), 4 (Educação de qualidade), 5 (Igualdade de gênero), 6 (Água potável e saneamento), 8 (Trabalho decente e Crescimento econômico) e 11 (Cidades e comunidades sustentáveis).

Para participar das atividades propostas pelo Programa Linhas do Conhecimento, as escolas elaboram um projeto e o encaminham ao NRE. A organização das ações, desde o agendamento do local à contratação da empresa de ônibus e demais procedimentos burocráticos para as saídas dos estudantes, fica sob a responsabilidade da equipe central do Programa Linhas do Conhecimento.

Em geral, as ações desenvolvidas por meio do Programa Linhas do Conhecimento estão associadas aos chamados percursos educativos, culturais ou do brincar, que podem ser realizados, por exemplo, em bibliotecas e faróis do saber, nos bairros, em espaços culturais, universidades, parques, praças, ruas da cidadania, supermercados, bosques, rios, entre outros espaços localizados na própria comunidade e em toda a cidade.

Ao propor, por meio do Programa Linhas do Conhecimento, a ampliação territorial e cultural para estudantes e professores, há um incentivo significativo ao desenvolvimento do currículo, em uma perspectiva socializadora e cultural, reafirmando a importância de romper as barreiras da sala de aula, oportunizando a esses sujeitos a possibilidade de transitar por diferentes espaços. Ressalta-se que o programa é multimodal, pois permite explorar e conhecer inúmeros contextos em diferentes tempos e espaços, de modo presencial ou a distância (virtualmente), por diferentes meios: navegando na internet, utilizando ônibus das empresas contratadas para deslocamento aos locais das aulas de campo ou por meio de propostas lúdicas e culturais e/ou caminhando.

Nessa direção, entendendo e acreditando que a educação impacta significativamente o desenvolvimento das pessoas e do mundo, a Prefeitura Municipal de Curitiba, por meio da SME, mobiliza recursos humanos, físicos, tecnológicos e financeiros para contribuir e

promover o avanço dos ODS. Esses preceitos se articulam também ao Programa Linhas do Conhecimento, com o intuito de contribuir com a formação dos cidadãos, considerando o desenvolvimento sustentável e ampliando a dimensão de Cidade Educadora.

REFERÊNCIAS

AICE. **Associação Internacional das Cidades Educadoras**. Disponível em: <http:// www.edcities.org/pt/>. Acesso em: 21 out. 2019.

AIETA, V. S.; ZUIN, A. L. A. Princípios norteadores da cidade educadora. **Revista Direito da Cidade**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2012, vol. 04, n. 2. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/rdc/article/view/9717>. Acesso em: 23 set. 2019.

ALMEIDA, G. P. **A Construção de ambientes educativos para a inclusão**. Curitiba: Pró-Infantil, 2008.

ALVES, A. R.; BRANDENBURG, E. J. **Cidades educadoras**: um olhar acerca da cidade que educa. Curitiba: Intersaberes, 2018.

ARROYO, M. G. O direito a tempos-espaços de um justo e digno viver. In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

ARROYO, M. G. Educandos e educadores: seus direitos e o currículo. **Indagações sobre o Currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

ARROYO, M. G. **Imagens quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

AZEVEDO, M. L. N. de. Igualdade e equidade: qual é a medida da justiça social? **Avaliação (Campinas)**, v. 18, n. 1, p. 129-150, mar. 2013. Disponível em: <http://www. scielo.br/pdf/aval/v18n1/08.pdf>. Acesso em: 19 dez. 2019.

BONAFÉ, J. M. A cidade como currículo: pesquisador espanhol desafia escola a olhar a rua. **Portal Aprendiz**, 2014. Entrevista concedida a Ana Luiza Basilio. Disponível em: <https://portal.aprendiz.uol.com.br/2014/11/12/cidade-como-curriculo-pesquisador-espanhol-desafia-escola-olhar-rua/>. Acesso em: 12 set. 2019.

BRAGA, R.; CARVALHO, P. F. de (Orgs.). **Estatuto da cidade**: política urbana e cidadania. Rio Claro: Unesp, 2000.

BRASIL. Lei Federal n.º 6.938, de 31 de agosto de 1981. Dispõe sobre a política nacional do meio ambiente, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 02 set. 1981.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. Lei Federal n.º 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF. 27 set. 1990.

BRASIL. Lei Federal n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF. 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei Federal n.º 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a política nacional de educação ambiental e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 28 abr. 1999.

BRASIL. Lei Federal n.º 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea "e" do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 17 jul. 2008.

BRASIL. Lei Federal n.º 13.005 de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 25 jul. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno. Resolução n.º 02 de 15 de junho de 2012. Estabelece as diretrizes curriculares nacionais para a educação ambiental. **Diário Oficial da União.** Brasília: DF, 18 de jun. 2012b.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. Parecer n.º 14/2012. Revisão das diretrizes curriculares nacionais para a educação ambiental. **Diário Oficial da União**. Brasília: DF, 15 jun. 2012c.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. Resolução n.º 01 de 30 de maio de 2012. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Brasília: **Diário Oficial da União**. 31 maio 2012.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**: apresentação dos temas transversais – ética. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Conselho escolar**: gestão democrática da educação e escolha de diretor. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: **A heterogeneidade em sala de aula e os direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização**. Ano 02. Unidade 07.

Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica. Diretoria de apoio a Gestão Educacional. Brasília: MEC / SEB, 2012a.

BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Currículo na perspectiva da inclusão e da diversidade**: Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e o Ciclo de Alfabetização. Caderno 1. Brasília: MEC, SEB, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional da Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais gerais da educação**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**: educação infantil e ensino fundamental. Brasília, DF, 2017.

CANDAU, V. M. **Didática**: tecendo/reinventando saberes e práticas. Rio de Janeiro: Editora Sete Letras, 2018.

CASTELLS, M. **A era da informação**: economia, sociedade e cultura, São Paulo: Paz e terra, 1999.

CURITIBA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. **Diretrizes curriculares em discussão**: 2001-2004. A escola organizada em ciclos de aprendizagem. Curitiba, 2001.

CURITIBA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. **Diretrizes curriculares para a educação de jovens e adultos de Curitiba**. Curitiba: SME, 2012. Disponível em: <https://mid-educacao.curitiba.pr.gov.br/2017/6/ pdf/00141869.pdf>. Acesso em: 27 out. 2019.

CURITIBA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. **Diretrizes curriculares para a educação municipal de Curitiba**. Volume III. Ensino Fundamental. Curitiba: 2006. Disponível em: <http://www.cidadedoconhecimento. org.br/cidadedoconhecimento/downloads/arquivos/3010/download3010.pdf>. Acesso em: 06 nov. 2019.

CURITIBA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. **Currículo de Ensino Fundamental**: princípios e fundamentos. Curitiba, 2016.

CURITIBA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. **Programa transformando realidades**: equidade na educação. Curitiba, 2017. Disponível em: <https://mid-educacao.curitiba.pr.gov.br/2018/6/pdf/00178469.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2019.

CURITIBA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. **Relatório AVALIA**: cadernos de orientações. Curitiba: SME, 2018.

DALBEN, A. Caminhos da construção de uma avaliação institucional participativa. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 27, n. 65, p. 346-374, maio/ago. 2016. Disponível em <http:// publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/3919>. Acesso em: 19 dez. 2019.

FAZENDA, I. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro**: efetividade ou ideologia. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

FERNANDES, C. de O; FREITAS, L. C. de. Currículo e avaliação**. Indagações sobre o Currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

FREIRE, P. **Política e educação**: ensaios. São Paulo: Cortez, 1993.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GADOTTI, M. A escola na cidade que educa. São Paulo: **Cadernos Cenpec**, v. 1, n.° 1. 2006. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/160/189>. Acesso: 09 out. 2019.

GADOTTI, M. **Educar para a sustentabilidade**: uma contribuição à década da educação para o desenvolvimento sustentável. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008.

GESSER, V**. O planejamento educacional**: da gênese histórico-filosófica aos pressupostos da prática. Curitiba: CRV, 2011.

HOFFMANN, J. **O jogo do contrário em avaliação**. Porto Alegre: Mediação, 2018.

KENSKI, V. M. Prática de ensinar e aprender em tempos digitais. In: LINHARES, R. N**. Educação, criatividade, inovação e as novas tecnologias da informação e comunicação**. Aracaju: EDUNIT, 2017.

LEITE, L. H. A. Educação integral, territórios educativos e cidadania: aprendendo com as experiências de ampliação da jornada escolar em Belo Horizonte e Santarém. Curitiba: **Educar em Revista**, Brasil, n. 45, p. 57-72, jul./set. 2012. Disponível em: <http:// www.scielo.br/pdf/er/n45/05.pdf>. Acesso em: 19 dez. 2019.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2017.

LOUREIRO, C. F. L. Educação Ambiental Transformadora. In: BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: MMA, 2004.

LÜCK, H. **Pedagogia interdisciplinar**: fundamentos teórico-metodológicos. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar:** estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 2005.

LUCKESI, C. C. **Avaliação em educação**. São Paulo: Cortez, 2018.

MAINARDES, J. **Reinterpretando os ciclos de aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2007.

MAINARDES, J**. A escola em ciclos**: fundamentos e debates. São Paulo: Cortez, 2009.

MORGADO, J. C. Currículo, tecnologias e inovação em educação: sentidos e desafios. Challenges, 2017: **Aprender nas Nuvens**, Learning in the Clouds. Portugal, 2017. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/54072>. Acesso em: 20 out. 2019.

MOLL, J. Conceitos e pressupostos: o que queremos dizer quando falamos de educação integral? In: **Salto para o futuro** – Educação Integral. Ano XVIII, boletim 13, 2008. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/projetossociais/Biblioteca/4_TV_Escola_Educacao_ Integral.pdf>. Acesso em: 20 set. 2019.

MOLL, J. (Org.) **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

MOLL, J. Reflexões introdutórias ao monográfico "Cidade Educadora: olhares e práticas". Pela utopia de cidades educadoras: por um mundo onde todos tenham lugar. **Kultur**, Porto Alegre, RS. 2019, vol. 06. n.° 11. Disponível em: <http://www.e-revistes.uji.es/ index.php/kult-ur/article/view/3777>. Acesso em: 20 set. 2019.

MOREIRA, A. F. B. Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura. **Indagações sobre o Currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

MOVIMENTO PELA BASE COMUM CURRICULAR. **Dimensões e desenvolvimento das competências gerais da BNCC**. 2018. Disponível em: <http://s3.amazonaws.com/porvir/wp-content/uploads/2018/02/28185234/BNCC_Competencias_Progressao.pdf>. Acesso em: 20 out. 2019.

ONU – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Agenda 2030. Transformando nosso mundo: a Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável. **Organização das Nações Unidas**, 2015. Disponível em: <https://www.agenda2030.org.br/>. Acesso em: 08 out. 2019.

ONU BRASIL. 17 objetivos para transformar nosso mundo. **Organização das Nações Unidas – BRASIL**. Disponível em: <http:// nacoesunidas.org/>. Acesso em: 21 out. 2019.

PACTO GLOBAL. **Rede Brasil**. Disponível em: <http://www.pactoglobal.org.br/>. Acesso em: 21 out. 2019.

PARANÁ. Secretaria Estadual de Educação. Conselho Estadual de Educação. Parecer n.º 487/1999. Projeto de implantação dos ciclos de aprendizagem (1.ª a 8.ª séries) na Rede Municipal de Ensino de Curitiba. Curitiba/PR, 1999.

PARANÁ. Lei estadual n.º 17.505, de 11 de janeiro de 2013. Institui a política estadual de educação ambiental e o sistema de educação ambiental e adota outras providências. **Diário Oficial**. Curitiba/PR, 11 jan. 2013.

PARANÁ. Decreto estadual n.º 9.958, de 23 de janeiro de 2014. Dispõe sobre o regulamento e atribuições do órgão gestor da política estadual de educação ambiental, que trata os artigos 7.º e 8.°, e a constituição da comissão interinstitucional de educação ambiental, que trata o artigo 9.º da Lei Federal n.º 17.505, de 11 de Janeiro de 2013. **Diário Oficial**. Curitiba/PR, 23 jan. 2014.

PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SACRISTÁN. J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artes Médicas: 1998.

SINGER. H. **Territórios educativos**: experiências em diálogo com o bairro-escola. São Paulo: Moderna, 2015. Disponível em: <https://www.cidadeescolaaprendiz.org.br›. Acesso em: 27 set. 2019.

SOUZA, Â. R. de; *et al*. Gestão democrática da escola pública. In: **Coleção Gestão e Avaliação da Escola Pública**. Universidade Federal do Paraná, Pró-Reitoria de Graduação e Ensino Profissionalizante, Centro Interdisciplinar de Formação Continuada de Professores - CINFOP; Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica – Curitiba/PR: UFPR. 2005. Disponível em: <http://www.cinfop.ufpr.br/pdf/colecao_1/caderno_1.pdf>. Acesso em: 20 set. 2019.

SPOSATI, A. Equidade. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas**

especiais. 1994.

VEIGA, I. P. A. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, I. P. (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas: Papirus, 1996.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

FICHA TÉCNICA

DEPARTAMENTO DE ENSINO FUNDAMENTAL

Simone Zampier da Silva

Gerência de Currículo

Luciana Zaidan Pereira

Equipe Pedagógica

Franciele Sant Ana Loboda
Pamela Zibe Manosso
Viviane da Cruz Leal Nunes

Equipe

Alessandra Barbosa
Ana Carolina Furis
Ana Lucia Maichak de Gois Santos
Ana Paula Ribeiro
Angela Cristina Cavichiolo Bussmann
Daniela Gomes de Mattos Pedroso
Déa Maria de Oliveira Aguiar
Dircélia Maria Soares de Oliveira Cassins
Edilene Aparecida Falavinha de Oliveira
Fabíola Berwanger
Giselia dos Santos de Melo Gonçalves.
Haudrey Fernanda Bronner Foltran Cordeiro
Jacqueline Mascarenhas Cercal
Janaina Frantz Boschilia
Juliana da Cruz de Melo
Juliana da Silva Rego Lacerda Krambeck
Justina Inês Carbonera Motter Maccarini
Karin Willms
Kátia Giselle Alberto Bastos
Kelly Cristhine Wisniewski de Almeida Colleti
Lígia Marcelino Krelling
Lilian Costa Castex

Macleise Araújo da Silva Costa
Magaly Quintana Pouzo Minatel
Marcos Roberto dos Santos
Mariane Lucio Correa
Santina Célia Bordini
Taís Grein
Vanessa Marfut de Assis

Gerência de Gestão Escolar

Simone Weinhardt Withers

Equipe Pedagógica

Adriana de Barrios Secco
Alessandra Aparecida Pereira Chaves
Andréa Garcia Furtado
Auda Aparecida de Ramos
Danielle Vergínia Lisboa Ramires
Fernanda Ziemmermann
Jaqueline Salanek de Oliveira Nagel
Kayane Celise Antoniacomi
Regiane Laura Loureiro
Rosimeri Becher
Shana Gonçalves de Oliveira
Viviane Vilar da Silva
Zuliane Keli Bastos

Gerência de Educação Integral

Luciana Cristina Nunes de Faria Okagawa

Assistente

Edelis Fabiane Krueger

Equipe Pedagógica

Andressa Priscila Chiquiti Palotino
Cristiane Soares Grippi
Dora Léa Loureiro

Eliane Oliveira de Souza da Silva

Práticas Educativas
Adriana Peralta Barboza Vieira
Daiana Lima Tarachuk
Emilia Devantel Hercules
Filipe Fernandes
Henrique José Polato Gomes
Josilene de Oliveira Fonseca
Karin Hemann Horn
Kelly Dayane Aguiar
Michelle Tais Faria Feliciano
Vania Wuicik de Lima

Gerência de Educação de Jovens e Adultos
Maria Gorete Stival Paula

Equipe
Alex José Ramos de Oliveira
Antonia Claudia Camargo de Carvalho
Carlos Anselmo Rocha de Mello
Ciomara Amorelli Viriato da Silva
Débora Querioz
Fabíola Maciel Corrêa
Iara Batista Brenny
Luciane Lippman
Marcelo Luzzi
Sheila Christine Minatti

COORDENADORIA DE TECNOLOGIAS DIGITAIS E INOVAÇÃO
Estela Endlich

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO INFANTIL
Kelen Patrícia Collarino

DEPARTAMENTO DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL
João Batista dos Reis

DEPARTAMENTO DE INCLUSÃO E ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO
Gislaine Coimbra Budel

COORDENADORIA DE EQUIDADE, FAMÍLIA E REDE DE PROTEÇÃO
Angela Cristina Piotto

VOLUME 1 – Comissão de Escrita

Elaboração

Alessandra Aparecida Pereira Chaves
Ana Celina Hrabuske Corsi
Andressa Priscila Chiquiti Palotino
Christiane Godarth
Jessane Cristina Pail Gonçalves
Luciana Cristina Nunes Faria Okagawa
Luciana Zaidan Pereira
Luizene Coimbra
Mariana de Oliveira Tozato
Maria Gorete Stival Paula
Regiane Laura Loureiro
Rosimeri Becher
Sandra Mara Castro dos Santos
Scheilla Maria Orlosqui Cavalcante da Silva
Simone Weinhardt Withers
Viviane da Cruz Leal Nunes Vitorino

Participação

Adriana de Barrios Secco
Andréa Garcia Furtado
Auda Aparecida de Ramos
Cristiane Soares Grippi

Danielle Vergínia Lisboa Ramires
Dora Léa Loureiro
Eliane Oliveira de Souza da Silva
Estela Endlich
Fernanda Ziemmermann
Karina Lúcia de Freitas Vassoler
Kayane Celise Antoniacomi
Jaqueline Salanek de Oliveira Nagel
Shana Gonçalves de Oliveira
Silmara Campese Cezario
Talitha de Freitas Aguiar Estruc Clemente
Viviane Vilar da Silva
Zuliane Keli Bastos

DEPARTAMENTO DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL
João Batista dos Reis

Gerência de Apoio Gráfico
Ana Paula Morva

Projeto Gráfico
Ana Cláudia Andrade de Proença

Diagramação
Ana Cláudia Proença
Suellen do Vale

Revisão de Língua Portuguesa
Rosângela Carla Pereira

OBJETIVOS

Curitiba
Cidade Educadora

Veredas Formativas