

# SEP

EDUCAÇÃO INFANTIL

Recomposição das Aprendizagens na Cidade Educadora,  
cidade de oportunidades

SEMANA DE  
ESTUDOS  
PEDAGÓGICOS  
2023



CURITIBA



**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**

Adriano Mario Guzzoni

**COORDENADORIA DE REGULARIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO DAS INSTITUIÇÕES  
EDUCACIONAIS**

Eliana Cristina Mansano

**COORDENADORIA DE OBRAS E PROJETOS**

Guilherme Furiatti Dantas

**COORDENADORIA DE RECURSOS FINANCEIROS DESCENTRALIZADOS**

Margarete Rodrigues de Lima

**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**

Estela Endlich

**DEPARTAMENTO DE INCLUSÃO E ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO**

Gislaine Coimbra Budel

**COORDENADORIA DE EQUIDADE, FAMÍLIAS E REDE DE PROTEÇÃO**

Sandra Mara Piotto

**COORDENADORIA DE PROJETOS**

Andréa Barletta Brahim



# CARTA DA SECRETÁRIA

Vivemos dois anos inimagináveis nas nossas vidas e no cotidiano educacional que se consubstanciou ausente das mediações presenciais, do contato físico, da possibilidade de olhar “olho no olho” e de confirmar o que se aprende com um sorriso. Coisas tão simples, que trouxeram as ditas consequências da pandemia, presentes nas escolas no ano de 2021.

Vivemos um 2021 em que encontramos nossas crianças e nossos estudantes aprendendo o sentido do ambiente escolar, conhecendo suas possibilidades e seus limites, até mesmo físicos. Quantos não foram os machucados e as trombadas, que diria serem de euforia por poder viver a escola. Quantas não foram as perguntas inusitadas sobre o conhecimento experienciado nas unidades educacionais que surpreenderam profissionais da educação.

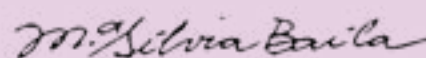
Aos poucos, nossas crianças e nossos estudantes foram se apropriando daquilo que é deles: a escola. Nós todos fomos também compreendendo as novas sincronias com o conhecimento, com as pesquisas, com as adequações metodológicas, com as famílias, com os colegas, com todos os elementos que são vivos e intermedeiam o cotidiano do nosso trabalho educacional. Novas formas de ensinar e de aprender desprenderam-se desse período pós-pandêmico.

Entendemos que nossos estudantes e nossas crianças não se conectaram com determinados conhecimentos curriculares, fato que gerou o entendimento de que não se faria uma recuperação da aprendizagem, mas sim, uma recomposição, pois seria a primeira vez que estariam relacionando seus repertórios a essas experiências curriculares, mesmo com tantas possibilidades do trabalho remoto que foi intenso, dinâmico, incrível, mas com limitações para a idade do nosso público.

Percebemos nessa teia de experiências que nossas aprendizagens também estavam se recompondo como profissionais, estavam inaugurando um tempo, uma organização de trabalho pedagógico e constituindo uma cultura escolar fora do ritmo habitual.

A recuperação da aprendizagem vem junto, como consequência do que se recompõe. São, nas duas situações, oportunidades estruturadas, planejadas e pensadas por profissionais que também se recompuseram, também recuperaram seus modos de ensinar e aprender, destinados aos estudantes e às crianças da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, com o propósito de garantir o direito irrevogável à educação.

Esses cadernos destinados à SEP têm o intuito de fortalecer nossas ações em prol das recomposições e suas consequências com nossos estudantes e nossas crianças em territórios educativos, promotores de oportunidades de aprendizagens, nesta cidade que é educadora!



**Maria Sílvia Bacila**

Secretária Municipal da Educação

Curitiba, 330 anos, 2023.



# SEMANA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS (SEP) 2023

## RECOMPOSIÇÃO DAS APRENDIZAGENS NA CIDADE EDUCADORA, CIDADE DE OPORTUNIDADES

A Rede Municipal de Ensino (RME) de Curitiba tem o compromisso com uma educação de qualidade balizada pelos princípios da inclusão e da equidade em uma Cidade Educadora. Em todas as etapas da Educação Básica, é essencial pensarmos como cada sujeito aprende diante de suas especificidades. Dessa forma, o Departamento de Educação Infantil convida diretores, pedagogos e professores para repensarmos caminhos na construção das aprendizagens de nossos bebês e nossas crianças.

Ressalta-se que o momento de estudo faz parte da vereda formativa dos profissionais da unidade e, dessa forma, a participação de todos é fundamental.

A equipe gestora (diretor e pedagogo) deverá, com antecedência, realizar a leitura do documento para conduzir os estudos da SEP 2023, sendo de sua responsabilidade a ação formativa de todos os profissionais da unidade.

- ◆ A SEP está organizada conforme calendário escolar 2023, prevendo-se um total de **oito horas**, distribuídas em dois dias:

### 1.º DIA (4 horas)

- ◆ Apresentação pela equipe gestora do caderno “SEP 2023: Recomposição das Aprendizagens na Cidade Educadora, cidade de oportunidades.
- ◆ Leitura dos textos contidos no caderno da SEP.
- ◆ Momentos de conversa e reflexões entre a equipe sobre a temática.
- ◆ Realização das propostas contidas no final de cada texto.

### 2.º DIA (4 horas)

- ◆ Continuidade da leitura dos textos contidos no caderno da SEP.
- ◆ Momentos de conversa e reflexões entre a equipe sobre a temática.
- ◆ Realização das propostas contidas no final de cada texto.

A equipe gestora da unidade deverá organizar estratégias de leitura para que todos os profissionais possam refletir, discutir e relacionar a temática com sua prática pedagógica.

Desejamos um bom trabalho a todos!

# REPENSAR CAMINHOS NA CONSTRUÇÃO DAS APRENDIZAGENS

A cada período histórico, temos novos desafios a serem vencidos. No contexto de retomada das atividades presenciais, isso não é diferente. Agora que um novo ano letivo começa, comprometida com o desenvolvimento de bebês e crianças, a Educação Infantil inicia uma caminhada (re)pensando suas práticas e buscando novas possibilidades de ampliar e retomar os percursos já traçados.

Conforme ALVES e BRANDENBURG

[...] 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).

Nessa perspectiva, compreendemos que estamos sempre em movimento, e, portanto, buscando alternativas de nos organizar, recriar e reinventar, buscando estratégias e possibilidades para proporcionar às crianças e às famílias um atendimento de qualidade. Já encontramos caminhos para a manutenção e, em muitos casos, a construção de novos vínculos com a comunidade educativa tornando-as pertencentes a uma cidade que educa.

## PLANEJAR UMA CIDADE EDUCADORA E DE OPORTUNIDADES

Partimos do princípio que vivemos em uma cidade educadora, a qual revê o papel social da instituição educativa transformando-a em um espaço de formação ético-política de pessoas, considerando o direito de acesso ao conhecimento historicamente produzido pela humanidade. Pensando nessa premissa, é necessário discernir que as aprendizagens ocorrem para além dos limites das unidades educacionais, considerando as inúmeras possibilidades educativas presentes na cidade, onde educar parte do pressuposto de que as ações pedagógicas consideram: aprender na cidade, aprender com a cidade e aprender pela cidade. Nesse sentido, podemos pensar em diferentes formas de se educar.

Quando possibilitamos que as crianças ocupem lugares para vivenciar novas aprendizagens, conhecer os espaços em que habitam e transitam, elas passam a se apropriar da sua história e cultura, sustentando seus direitos de cidadania, primando por esta cidade educadora e de oportunidades.

Falar de Cidade Educadora na Educação Infantil é olhar para os espaços da cidade como campos de múltiplas e diversas experiências, pois antes mesmo do bebê/da criança entrar na instituição educativa, ele/ela já ocupa, explora e pertence a esse ambiente.

Nossa concepção de criança como centro do processo educativo valoriza o olhar e a escuta sensível para as minúcias apresentadas no seu cotidiano, cabendo aos profissionais da educação intermediar os saberes trazidos por ela e aqueles que serão construídos por meio das relações, interações e brincadeira, atribuindo sentido a si mesma e ao mundo.

Para organizar os diferentes conhecimentos em um arranjo curricular, próprio para o trabalho com a Educação Infantil, aproximamos os saberes e as aprendizagens das crianças em campos de experiências, auxiliando o professor(a)<sup>1</sup> com o trabalho pedagógico.

Sobre o trabalho com os campos de experiências, Fochi nos diz que

[...] consiste em colocar no centro do projeto educativo o fazer e o agir das crianças [...] e compreender uma ideia de currículo na escola de Educação Infantil como um contexto fortemente educativo, que estimula a criança a dar significado, reorganizar e representar a própria experiência. (FOCHI, 2020, p. 66).

Reforçamos que os campos de experiências não podem ser vistos isoladamente, mas que há uma contínua interação entre eles, da mesma forma que devemos ver a cidade educadora como um grande campo de experiência, entendendo tudo como uma poderosa rede de relações.

A vista de tudo o que foi exposto, percebemos que já não somos os mesmos. Aprendemos a relevância da manutenção dos cuidados enquanto atitude ética pessoal e com os outros. Apropriamo-nos de ferramentas que tornaram a nossa vida mais dinâmica e que podem ser utilizadas em diversas situações numa cidade educadora e de oportunidades. Vislumbramos a potência das crianças, a riqueza da articulação com as famílias, a importância da empatia, da escuta, do acolhimento e mais uma vez o quanto a premissa da Educação Infantil estende-se para todos e para a vida: considerando que o cuidar e o educar são indissociáveis, que as interações são essenciais na constituição do humano e que o brincar é a forma mais potente de aprender e vivenciar novas experiências.

## Repensando caminhos...

A Educação Infantil reivindica a constituição de um contexto educativo que se proponha como lugar de relações e que seja concebido intencionalmente para que as crianças vivenciem tempos de bem-estar, segurança, confiança e autoestima, ou seja, um contexto educativo relacional, que também está ligado à concepção de partilha entre os adultos que necessitam exercitar a escuta e os diferentes modos de acolher a criança e apoiar o desenvolvimento das suas capacidades corporais, cognitivas, emocionais e relacionais.

Nessa direção, a valorização da tríade criança-instituição-família, na qual cada um tem suas singularidades, suas expectativas e seus direitos respeitados, como também são ouvidos nas suas necessidades e possibilidades de desenvolvimento, fortalecendo o contexto educativo relacional e os processos de formação e participação de cada sujeito. O que para nós representa a oportunidade de tornar visível os princípios das pedagogias participativas, princípios que advogam por um cotidiano participativo e vivido por todos os sujeitos de maneira equânime, inclusiva e cidadã, bem como

---

<sup>1</sup> Na escrita deste documento, destacam-se inicialmente os atores do processo educativo em suas formas masculina e feminina. Deste ponto em diante, apresentamos apenas a marca do masculino, conforme normatização da Língua Portuguesa para facilitar a leitura do material, sem, contudo, desconsiderar a importante caracterização de gênero nos tempos atuais.

apoia a construção das aprendizagens das crianças por meio de experiências interativas e contínuas (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2013).

A visibilidade da tríade e de seus processos relacionais ocorre a partir da comunicação da vida no contexto educacional, por meio da documentação pedagógica, como estratégia democrática das ações formativas e de gestão. Comunicação dos processos documentais que restituem a memória do cotidiano participativo e dos percursos de aprendizagens ou, ainda, narram os contextos familiares, os contextos sociais e políticos que tanto as famílias das crianças quanto as escolas pertencem (BRASIL, 2009).

A documentação pedagógica torna visível toda forma de participação e acolhe democraticamente os sujeitos, ou seja, nos seus processos democráticos, constitui um arranjo composto pelas dimensões da representatividade, do pertencimento, da partilha, da dialogicidade e das responsabilidades entre os adultos. Essa dialogicidade aciona a construção de um projeto educativo acolhedor e colaborativo, em que as relações entre as crianças e os adultos movimentam, sustentam e impulsionam diferentes olhares e modos de escuta, que permitem às crianças serem construtoras das suas aprendizagens e narrarem suas histórias e ideias individuais e coletivas.

A partir das discussões por nós realizadas até o momento e dos desafios impostos pela pandemia decorrente da Covid-19, problematizamos:

- ◆ Quais foram os caminhos que as unidades educativas utilizaram para garantir os processos de escuta, intensificar as relações e promover a continuidade dos projetos educativos acolhedores e colaborativos em tempos de pandemia?
- ◆ Os fragmentos dos processos documentais que comunicam a democracia educativa, que restituem a memória do cotidiano participativo e dos percursos de aprendizagens, e ainda, que narram as histórias individuais e coletivas, foram sustento para as relações colaborativas entre crianças-instituições-famílias?
- ◆ Tais fragmentos dos processos documentais permitiram compreender a pluralidade das infâncias e dos contextos em que vivem as crianças da mesma comunidade educativa, como também problematizar a função da instituição educativa e a imagem de criança potente?

Sim, problematizar é preciso. Problematizar para restituir as memórias do que vivemos, crianças-instituições-famílias, no antes e no durante a pandemia, para (re)pensarmos os princípios e os caminhos para a Educação Infantil.

Como Rede, antes da pandemia, vivíamos um cotidiano marcado pelos indícios das pedagogias participativas, das crianças e dos adultos coparticipantes na jornada diária da vida (CURITIBA, 2020a). Durante a pandemia, esses indícios nos sustentaram, e primamos por ações voltadas à manutenção

de vínculos (afetivos, sociais, políticos, pedagógicos), como nos inquietava Tonucci (2020), as casas se transformaram em espaços privilegiados de encontros e aprendizagens, passaram a ser acolhidas como “laboratórios” e convite às crianças e às suas experiências.

Foram muitas as possibilidades e os convites às crianças, caixas e sacolas de supermercados transformaram-se em trincheiras e esconderijos, e elementos naturais, brinquedos e artefatos da cultura transportaram as crianças aos muitos “mundos possíveis” (BRUNER, 1997), histórias contadas, músicas por chamadas de vídeo, esculturas, desenhos e narrativas individuais, institucionais e familiares marcaram esse tempo inusitado e complexo.

Muitas foram as orientações e os convites organizados pelas unidades e pela SME por vídeo propostas com sugestões de brincadeiras e espaços exploratórios, investigativos, imaginativos e criativos, como também a articulação das equipes gestoras, visando apoiar as famílias no processo de manutenção de vínculos entre professores e crianças com contato via grupos em redes sociais, sempre acolhendo e respeitando a especificidade de cada “casa” e buscando o encontro, a troca, a complementaridade e partilha com as famílias e além da interação com as crianças, mesmo que de maneira virtual.

Ações educativas essenciais foram criadas para minimizar os prejuízos causados pelo afastamento da rotina escolar, fortalecendo a potência das relações, das interações, da instituição educativa como espaço de vida coletiva e dos muitos modos como aprendem as crianças na vida cotidiana, como destacam Ribeiro e Fernandes

[...] ao selecionarmos, analisarmos e interpretarmos as experiências das crianças, aprendemos mais sobre nós e elas, e ajudamos as famílias a visualizarem e atribuírem valor ao currículo que emerge do cotidiano, à diversidade cultural das famílias, às tradições e gostos e, especialmente, à potência das crianças e suas conquistas. (RIBEIRO; FERNANDES, 2021, p. 92).

E agora? Quais são os princípios para (re)pensarmos os caminhos para a Educação Infantil e o fortalecimento das ações para as crianças e para a comunidade educativa?

O fato é que as crianças vivem o presente, estão nas unidades e contam sobre suas experiências, algumas delas nasceram no pós-pandemia (se é que podemos falar assim), pois a sociedade ainda vive os efeitos do “caos maior”, bem como o vírus invisível da Covid-19 que ainda está por aí.

Sendo assim, destacamos três princípios fundamentais para (re)pensarmos os caminhos para o fortalecimento das ações na Educação Infantil: acolhimento como indissociável da participação; educar e cuidar que exigem escuta; práticas educativas intencionais que requisitam processos de formação continuada.

Dito isso, cabe-nos sublinhar alguns traços:

- ◆ Precisamos retomar e aprofundar vínculos afetivos e sociais e, ao mesmo tempo, acolher continuamente e promover a participação como forma de viver a educação no cotidiano da unidade.

O acolhimento ocorre continuamente, tendo em vista as especificidades da Educação Infantil, a realidade de cada contexto, a história de vida dos sujeitos que habitam esse ambiente. O que pressupõe considerar que as organizações diárias devem ocorrer de modo a privilegiar a atenção para a inteireza dos bebês e das crianças com as “dimensões afetivas, as cognitivas, as relacionais e as psíquicas” (STACCIOLI, 2017, p. 19). Para pensar o acolhimento, é preciso sensibilidade e respeito ao tempo das crianças e das famílias; nos detalhes dos gestos; na troca de olhar; no tom de voz; na forma como os familiares são recebidos e orientados nesse ambiente educativo. (CURITIBA, 2021, p. 19).

- ◆ Adultos curiosos e atentos aos modos de agir, sentir e pensar das crianças, estão educando e cuidando, e isso exige escuta.

O CUIDADO está no binômio EDUCAR e CUIDAR que são indissociáveis e estão altamente ligados ao desenvolvimento dos sentimentos, das relações, da continuidade, do corpo e da cognição. Esse binômio “educar” e “cuidar” constitui as ações pedagógicas e reconhece a identidade da criança, a organicidade e sua corporeidade como fundamentais na relação consigo mesmo, com o outro e com o mundo, como condições essenciais para as interações, relações, desenvolvimento e aprendizagens. (CURITIBA, 2021, p. 11).

- ◆ Práticas educativas intencionais requisitam processos de formação continuada. Tais processos são entendidos e propostos como oportunidades de reconhecer e negociar os significados e as intencionalidades pedagógicas configurando-se como uma ação coletiva e colaborativa de diálogo, pesquisa, interpretação, planejamento e comunicação, em que se exige atuação docente.

A atuação docente está voltada para as dimensões do pensar, do saber, do fazer e do sentir. Essa atuação é atenta às organizações e proposições no contexto de vida coletiva e tem como investimento principal as relações, a escuta e a observação, pois estes investimentos são premissas para todos os encaminhamentos. Ao escutar e observar o bebê e a criança, o adulto as reconhece em sua subjetividade e, assim, a intencionalidade pedagógica ganha potência e expressão, o que fortalece o acolhimento, a partilha dos sentimentos, das experiências e dos conhecimentos. Além disso, com a escuta e a observação, apoia-o em suas aventuras (por conhecer o mundo), permitindo-lhe brincar e interagir em um contexto repleto de oportunidades, convites e provocações. (CURITIBA, 2021, p. 17).

O acolher, o educar, o cuidar e a intencionalidade pedagógica têm o poder de alcançar vozes e experiências, além de darem significado e continuidade à prática pedagógica. Assim dizendo, a construção de uma escola amável e habitável, como nos ensinou Lóris Malaguzzi (apud HOYUELOS,

2013), ou seja, uma escola presente, criativa, comunicável, um lugar que promove a participação e a construção de sentido coletivo.

## Princípios que sustentam os processos de planejar...

Buscamos, no outro, não a sabedoria do conselho,  
mas o silêncio da escuta;  
não a solidez do músculo, mas o colo que acolhe.

Rubem Alves

Temos na Educação Infantil o acolhimento como premissa e, entendendo que não há acolhimento **sem escuta**, faz-se necessário refletir: o que é escuta? Como ela acontece no nosso cotidiano, tendo em vista as muitas linguagens com as quais os bebês e as crianças se expressam? Carla Rinaldi (2012) nos diz que a escuta é a sensibilidade ao outro, é colocar-se em relação com todos os sentidos e não apenas com os ouvidos. Essa afirmação nos revela a beleza das relações com as quais vamos nos constituindo como humanos e nos convoca à responsabilidade que temos para com nossas crianças.

Falar do que é essencial na Educação Infantil passa por olhar para as necessidades, os desejos, as diversidades, o acolhimento dos sonhos e das falas, as manifestações das emoções, das dúvidas, das inquietações, implica em se interessar de verdade, olhar nos olhos de cada bebê e criança, entender sobre o desenvolvimento infantil e responder a isso na intencionalidade do nosso planejamento. O nosso Currículo ressalta: “do encontro de bebês, crianças e professores, no espaço coletivo, deriva a construção de uma vida em comum e de vínculos afetivos, que imprimem marcas e possibilitam experiências singulares.” (CURITIBA, 2020a, p. 136).



CEI Aprendendo com Amor

Estudos científicos (NCPI, 2014) têm demonstrado cada vez mais que a aprendizagem das crianças e a possibilidade de viver experiências passam pela criação de **vínculos afetivos**. Fato esse que implica pensarmos que a docência na Educação Infantil é essencialmente afetada pelo acolhimento, pela escuta, pelos afetos e pelas relações, uma vez que o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças são fortemente influenciados pela criação de vínculos afetivos entre crianças, professores e familiares. Assumir essa dimensão da docência materializa a indissociabilidade do **cuidar e educar**.

Frente ao exposto, como qualificar as relações que temos vivido cotidianamente em nossas instituições?

A maneira como nos relacionamos não é apenas um detalhe para a Educação Infantil, ela é muito mais que isso, alicerça o fazer pedagógico e, devido a isso, as **interações** e a **brincadeira** são consideradas eixos estruturantes da prática educativa. Assim, é essencial identificar, tomar consciência e qualificar as relações, uma vez que não há neutralidade nessa ação. Segundo Hoyuelos & Riera (2019, p. 177), “é importante levar em conta que nossa forma de nos relacionarmos [...] depende de nossas experiências, nossas expectativas, nossas interpretações, nossa história, nossos imaginários, nossa cultura e nossa formação.” A vista disso, entendemos que qualificar as relações perpassa pelo comprometimento profissional, o que requer um professor em constante desenvolvimento, aberto a novas proposições, pesquisador e em consonância com a Legislação vigente.

Não por acaso, as interações e a brincadeira estão postas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) como eixos da Educação Infantil, tendo em vista que as crianças aprendem pela interação e pela brincadeira, e saber disso nos leva novamente à reflexão do que é essencial, do que faz sentido para nossos bebês e para nossas crianças. Como é o **ambiente educativo** que temos proposto para eles e como é que temos construído esse ambiente com eles? Temos vivido rotinas construídas em conjunto que geram o sentimento de pertença, o cuidado e a autonomia? Como temos feito a gestão dos tempos?

Como afirma o nosso Currículo, para que bebês e crianças possam viver **experiências de aprendizagem**, alguns princípios são indispensáveis:

A produção de saberes pelos bebês e pelas crianças envolve olhar, tocar, narrar e transformar o mundo ao seu redor, são ações diretamente relacionadas às experiências e às aprendizagens. O aprender de bebês e crianças indicam três princípios para a Experiência: ludicidade, continuidade e significatividade. (CURITIBA, 2020a, p. 79).

A **intencionalidade** do que planejamos e vivemos com nossas crianças precisa estar ancorada nesse entendimento de que elas constroem sentidos e significados a partir do lúdico e do brincar

e de que é preciso continuidade para que essas experiências ocorram, o fazer, muitas vezes, que leva a diferentes conexões e possibilidades e, ainda que a experiência seja única, é de cada sujeito. Entender esses princípios nos leva a ressignificar o **papel docente**, nesse momento de vida de nossas crianças, em consonância com a busca por garantir os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento explicitados na BNCC: **conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se**. (BRASIL, 2017).

É fundante tomar consciência do nosso papel, tomar decisões, propor um ambiente que potencialize as relações, que promova interações, que seja um convite a estar em movimento, um convite às trocas e à construção de saberes, que respeite os interesses, as individualidades e a cultura das crianças e ainda não esquecer que:

Leveza, alegria, escuta e sensibilidade são essenciais para um cotidiano rico de sentidos para bebês, crianças e adultos. Nesse cotidiano, é importante repensarmos “como fazer” e não apenas “o que fazer”, valorizando os processos e as conquistas, e não apenas os produtos. (CURITIBA, 2020a, p. 114).

Levando em consideração esses aspectos, faz-se necessário pensarmos nas condições e oportunidades para que bebês e crianças possam viver um cotidiano rico de possibilidades de conhecer e significar o mundo, o que nos leva a materializar, **dentro do planejamento docente**, como gerenciaremos os **tempos, espaços, materiais e agrupamentos** em todas as situações vividas na instituição educativa.



CEI Feliz Senhora da Luz



Trazemos aqui um fragmento da documentação pedagógica da professora Noemi de Freitas, da EM Sônia Maria Coimbra Kenski, o qual revela sua reflexão sobre alguns pontos da intencionalidade pedagógica e o valor da escuta.

“No primeiro semestre frequentamos bastante os ambientes externos e pretendo dar continuidade à essas saídas. Saíamos para brincar no parque, brincar de fazer comidinha com elementos naturais, para brincadeiras orientadas, escorregar nas barcas de palmeira, ouvir histórias, brincar na rede, pintar, desenhar, etc. No segundo semestre quero investir num projeto investigativo, nesse contexto natural, que esteja centrado nas crianças. Preciso estar atenta às interações que acontecem nesses ambientes, principalmente quando as crianças estão nas suas brincadeiras livres, já que é nelas que elas revelam sua criatividade, imaginação, expressão individual, sua singularidade. Acolher um projeto que represente os interesses de todos é desafiador e só tem um caminho para isso, escutá-los.”



(Foi mantida a transcrição da professora, sem interferência do revisor).

A inteireza com a qual os bebês e as crianças agem sobre o mundo fornece-nos indícios de que precisamos olhar para os tempos com mais sensibilidade e calma, evitando rupturas e aligeiramentos, devemos valorizar as minúcias das relações, acolher o inesperado, o extraordinário, as preferências individuais e coletivas, bem como construir e negociar com bebês e crianças a continuidade dos seus processos criativos de aprendizagem e desenvolvimento. E como garantiremos a continuidade do vivido, a oportunidade da descoberta e do prazer de se relacionar com o mundo sem que seja transformado em uma tarefa a cumprir?

Para pensar, planejar e organizar o cotidiano, precisamos levar em consideração as diferentes dimensões do tempo, uma vez que temos o tempo da criança que é tão singular e o tempo da instituição. Nessas ações, o professor precisa ampliar e oportunizar a continuidade das investigações e pesquisas promovendo o encontro entre o tempo das crianças e o tempo institucional, por exemplo, quando já é hora de ir para casa, negociarmos com ela como retomará a construção que estava elaborando; o desenho que apenas tinha iniciado poderá ser retomado após o lanche. Quando os bebês e as crianças estão investigando algo, é crucial que o planejamento contemple essa continuidade, pois as crianças precisam de muitas aproximações, repetições e relançamentos para a construção de saberes cada vez mais elaborados.

Como temos lidado com algumas sutilezas do tempo? Nossas crianças têm tempo para um cumprimento com os amigos? Podem deslocar-se conversando e apreciando o que há no ambiente? Há tempo para conversas entre adultos e crianças para narrar histórias vividas e dar novos sentidos a elas? Há tempo para o silêncio e a quietude? Existem sutilezas que estão sendo silenciadas pela “falta de tempo”?

Equacionar o tempo das individualidades e do coletivo leva-nos à reflexão da intencionalidade sobre os agrupamentos. Para cada momento proposto, há diferentes possibilidades de arranjos dos grupos que potencializam as ações das crianças (seus momentos de brincar, fantasiar, pesquisar, comer, dentre tantos outros). A depender do que é planejado, ou seja, de como são organizados os materiais e suas combinações, quais os espaços de que dispomos e que grupos são propostos. Exemplo: em um jogo de percurso, se temos três ou quatro crianças interagindo, será mais potente do que um grupo maior, bem como não teremos tempo de espera, o que nos leva ainda a planejarmos outras propostas concomitantemente. Para uma brincadeira coletiva, talvez seja interessante termos todas as crianças juntas, ou seja, não se trata de apenas dividir as crianças em dois grupos menores, mas sim pensar em organizações que corresponderão melhor à intencionalidade e potencializarão as interações. Outra questão a ser considerada é a formação de grupos por suas afinidades e potencialidades, respeitando as escolhas e preferências das

crianças. É essencial para a continuidade das pesquisas, aprendizagens e descobertas que os grupos tenham constância, ou seja, que o mesmo grupo de crianças possa estar junto por um tempo alongado no decorrer dos dias, garantindo o fluxo das ideias, o estreitamento das relações, o senso de pertencimento e a possibilidade de o docente acompanhar, mediar e provocar os processos de aprendizagens das crianças e dos seus grupos.

Há oportunidade para as crianças escolherem seus parceiros de brincadeiras, conversas, investigações, descanso e alimentação? Temos exercitado a escuta atenta e percebido as preferências de agrupamentos das crianças de nossa turma? Qual é o momento que você observa a necessidade da formação de agrupamentos? Como compartilha essa prática com as crianças? Quais os critérios que são levados em conta na organização dos grupos?

O êxito do agrupamento passa pela organização do espaço e pela oferta dos materiais, uma vez que há muitas variáveis a serem consideradas:

- ◆ O princípio estético - entendido como aquilo que podemos sentir com todo o nosso corpo e com nossos sentidos e que valoriza a sensibilidade, a criatividade, a ludicidade e a diversidade de manifestações artísticas e culturais (BRASIL, 2009, p. 88). E, portanto, valoriza a capacidade criativa de nossas crianças, sem seguir um padrão.
- ◆ Diversidade, quantidade e qualidade - pensar nessa tríade é favorecer a possibilidade de múltiplas aprendizagens, tendo em vista que a quantidade não necessariamente significa um elemento para cada um, mas que seja coerente com o proposto. Oferecer diversidade de brinquedos e materiais com cores, texturas, formas, interações possíveis entre as materialidades prezando sempre pela qualidade, com materiais mais orgânicos, de largo alcance, menos plásticos, dentre outros. A combinação entre materiais suscita diferentes provocações, apoia as investigações, pesquisas e brincadeiras e nutre o pensamento criativo.
- ◆ Possibilidades de interação - considerar o interesse das crianças, os seus pontos de vista e o seu desejo de aprender darão sentido no encontro com os materiais. Nossa intencionalidade passa por pensar o que cada um desses materiais provoca e potencializa a partir das relações da criança com eles.
- ◆ Proposição - a forma de dispor deve ser um convite, uma provocação desafiadora para que haja intencionalidade na escolha e na combinação dos materiais que favoreçam a interação, a autonomia e a criatividade. Importante ressaltar que, como afirma Oliveira (2014, p. 73), "para a criança pequena, o objeto determina a ação, situação que se inverte um pouco mais tarde, quando é a ideia que passa a determinar o uso do objeto". Tal afirmação reitera a importância de planejar os materiais a partir da observação da ação das crianças.



CMEI Eonides Terezinha Ferreira

Dito isso, há que se considerar que nenhuma dessas variáveis acontecem separadamente, ao contrário, existe entre elas uma correlação de complementaridade. A intencionalidade do professor ao planejar é imprescindível e se soma com a ação dos bebês e das crianças que dão sentido e significado ao proposto, pois de acordo com Hoyuelos e Riera (2019, p. 64), “quando fazemos uma proposta às crianças, são elas que interpretam e decidem a forma da proposta.”

Evidenciar o que é essencial na Educação Infantil em poucas linhas é um desafio gigantesco, dadas a grandiosidade e preciosidade dessa etapa de vida. Lançamos aqui algumas reflexões e temos consciência de que há infinitas situações que emergem do cotidiano e se tornam fundamentais. Uma certeza nós temos: o **brincar** é a grande essência, pois entendida como linguagem e também um direito, é por meio dela que a criança se apropria das formas de ser, viver e conhecer o mundo, e não será redundante aqui reafirmamos a potência do valor das relações que nos humanizam e nos constituem a cada dia vivido.

## OS PROCESSOS DE TRANSIÇÃO: ESCUTA E ACOLHIMENTO

Não há transição que não implique um ponto de partida, um processo e um ponto de chegada. Todo amanhã se cria num ontem, através de um hoje. De modo que o nosso futuro se baseia no passado e se corporifica no presente. Temos de saber o que fomos e o que somos, para sabermos o que seremos.

Paulo Freire

A RME de Curitiba defende os processos de transição fundamentados nos estudos da bioecologia do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner (1996), uma vez que “compreende processos fundamentais que ocorrem em períodos específicos durante a vida e estão muitas vezes ligados, entre outras coisas, às mudanças de atividades, papéis, relações e ambiente”, (ALVÃO; CAVALCANTE,

2015, p. 634), ou seja, o sujeito vive, ao longo da vida, múltiplas transições das quais se desenvolvem por meio das articulações entre os diversos contextos e relações.

Nesse sentido, as crianças se deparam com várias transições, iniciando com sua entrada na instituição educativa, onde se encontram diferentes espaços, outras crianças, profissionais e novas jornadas, assim como umas chegam, outras vão. É esse transitar das crianças nesse espaço da vida vivida que criam marcas nelas.

Portanto, é fundamental que o adulto presente (seja ele família ou profissionais da instituição) mobilize ações de transição que garantam tranquilidade e acolhimento, minimizando angústias e preocupações próprias do momento que farão, a partir de agora, parte da vida dessa criança, fazendo com que ela se sinta acolhida e pertencente a esse coletivo.

Além dessas chegadas e partidas, existem transições que ocorrem dentro da própria unidade, por exemplo, as passagens de uma turma para outra. Passagens essas que precisaram ser reinventadas no período da pandemia, que consideraram a escuta e o olhar atento às crianças, a suas relações e visão de mundo, a suas curiosidades e a seus anseios.

Conforme o Parecer n.º 20/2009 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI),

Cada criança apresenta um ritmo e uma forma própria de colocar-se nos relacionamentos e nas interações, de manifestar emoções e curiosidade, e elabora um modo próprio de agir nas diversas situações que vivencia desde o nascimento conforme experimenta sensações de desconforto ou de incerteza diante de aspectos novos que lhe geram necessidades e desejos, e lhe exigem novas respostas. Assim busca compreender o mundo e a si mesma, testando de alguma forma as significações que constrói, modificando-as continuamente em cada interação, seja com outro ser humano, seja com objetos. (BRASIL, 2009, p. 7).

Portanto, a transição é um processo significativo para a criança, podendo ser dentro da própria unidade ou para outra instituição, seja permanecendo na Educação Infantil ou iniciando no Ensino Fundamental.

Momentos de transição são marcantes na vida das crianças. Para isso, o professor precisa ter um olhar sensível e acolhedor, potencializando suas necessidades em cada um dos momentos de sua vida, garantindo assim o direito à vez e à voz das crianças.

Para uma transição tranquila, é imprescindível uma parceria entre os adultos que convivem com essa criança, os profissionais da instituição e também a família. É no encontro com seus pares e nos ambientes onde emergem culturas e vivências, que se traz segurança para esse momento.

Assim como as trocas entre profissionais dentro da instituição são importantes, também se faz necessária a comunicação entre a instituição de Educação Infantil e a de Ensino Fundamental. Parcerias e conversas são essenciais para que o momento de transição das crianças se torne algo natural e significativo para elas.

Para Barbosa (2009), quando organizamos momentos de socialização e interação entre crianças, realizamos uma disruptura na lógica da institucionalização, promovendo processos de interação, negociação, experiências e brincadeiras que trazem segurança e promovem aprendizagens.

Quando pensamos na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, propiciamos que as crianças vivam diferentes experiências acolhendo suas expectativas, curiosidades e sentimentos, dando novo significado a esse processo de mudança.

Iniciar o processo de pertencimento, antes mesmo de sua mudança de unidade, faz com que a criança se aproprie desse espaço e inicie a construção de novas relações, diminuindo assim seus medos, estranhamentos e desconfortos que podem surgir.

O Parecer n.º 20/2009, do Conselho Nacional de Educação (CNE), aponta que:

Na história cotidiana das interações com diferentes parceiros, vão sendo construídas significações compartilhadas, a partir das quais a criança aprende como agir ou resistir aos valores e normas da cultura de seu ambiente. Nesse processo é preciso considerar que as crianças aprendem coisas que lhes são muito significativas quando interagem com companheiros de infância, e que são diversas das coisas que elas se apropriam no contato com os adultos ou com crianças já mais velhas. (BRASIL, 2009, p. 7).

O percurso construído no processo de transição necessita ser narrado, tornando visíveis as práticas desenvolvidas dentro da unidade educativa bem como aquelas realizadas com o Ensino Fundamental para comunicar o processo percorrido.

Todo movimento de narrar e comunicar constitui os processos da documentação pedagógica que tem como princípio a democracia dos processos e deve ser compartilhada, interpretada, comunicada e revisitada em diferentes tempos e contextos. Momentos esses que fortalecem o diálogo entre profissionais, entre famílias e entre instituições, pensando em ações equânimes, inclusivas e cidadãos de continuidade e organicidade das crianças e dos adultos.

## PROPOSTA 1: OS PERCURSOS VIVIDOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A partir dos fragmentos dos processos da documentação pedagógica em construção na instituição educativa e dos estudos, das discussões e das reflexões provocadas pelo Caderno da SEP 2023, narre, por diferentes linguagens, os percursos vividos por crianças e adultos, considerando os princípios e caminhos para a retomada das interações presenciais nas instituições da Educação Infantil.

Torne visíveis tais narrativas na página oficial da unidade educativa, fortalecendo assim os processos democráticos da instituição enquanto espaço de vida individual e coletiva. Além dessa postagem, solicitamos que a proposta seja encaminhada pela equipe gestora na Sala Google de cada NRE.



**Google**  
Sala de Aula

Após realizar a atividade, a equipe gestora do CMEI postará a síntese da proposta na **Sala Google** de referência

NRE	Código da sala Google SEP	NRE	Código da sala Google SEP
BN	<b>lqjduhd</b>	MZ	<b>reifame</b>
BQ	<b>5mkxq6q</b>	PN	<b>ppm6ej2</b>
BV	<b>7ycgxjh</b>	PR	<b>qlbwvtl</b>
CIC	<b>ajzf7sn</b>	SF	<b>c632332</b>
CJ	<b>xvduf73</b>	TQ	<b>tbooaqx</b>

Na continuidade, essas narrativas serão retomadas nos acompanhamentos pedagógicos nas unidades.

Para as escolas municipais com turmas de Educação Infantil, para além das postagens na página oficial da unidade, solicitamos que compartilhem a proposta na Sala Google indicada abaixo:

NREs	Código da sala Google SEP
BN, BQ, BV, CIC, CJ, MZ, PN, PR, SF E TQ	<b>qqziyzn</b>

## PROPOSTA 2: ADEQUAÇÃO PEDAGÓGICA PARA TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA, DEFICIÊNCIA FÍSICA, DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL

O contexto da Educação Infantil favorece inúmeras aprendizagens, saberes, experiências e ampliação de repertório cultural, facilitando assim o desenvolvimento das crianças. Nos espaços e ambientes educacionais dos CMEIs e Prés das escolas, circulam cotidianamente crianças com características e especificidades próprias, onde os encontros favorecem contribuem para o exercício da equidade, da diversidade e da inclusão.

Neste ano, o DIAEE propõe para a **Semana de Estudos Pedagógicos** a abordagem de propostas educacionais vinculadas à adequação pedagógica<sup>2</sup> na prática cotidiana, considerando o público de crianças na RME de Curitiba com Transtorno do Espectro Autista (TEA), Deficiência Física (DF) e Intelectual (DI)<sup>3</sup>. Como referência de uma atividade, recorreremos à videoaula 48 para a turma de Pré (veiculada pelo canal YouTube da SME), em que foi abordada a manifestação cultural do **Boi de Mamão: o boi en-cantador**.

Tendo em vista a faixa etária indicada na videoproposta, vamos refletir sobre algumas possibilidades de adequações pedagógicas, considerando as crianças de inclusão.

Leitura do livro “Malhado, um bozinho-de-mamão”



Exploração de imagens do livro sobre o Boi de Mamão



<sup>2</sup> Adequação pedagógica anteriormente denominada de adequação metodológica (CURITIBA, 2020b, p. 208- 211).

<sup>3</sup> Estudos Complementares (CURITIBA, 2020b).

Apresentação do vídeo “Boi de Mamão no litoral do Paraná”



Professor mostrar um boneco de Boi de Mamão



Criar, inventar e construir, coletiva e colaborativamente, o personagem Boi de Mamão para brincar, interagir, reelaborar e re significar



Brincar musicalmente e dançar dramaticamente as músicas que constituem o folguedo.

Vamos moreninha, vamos até lá...vamos lá na vila para ver meu boi dançar...eu caio, eu caio, na boca da noite sereno eu caio.

A folha do limoeiro tem cheiro de limão...Morena me dá um beijo que eu te dou meu coração (2x)

ai, ai, ai, meu boizinho é dançador (2x)

Registrar a brincadeira do folguedo com as crianças utilizando a filmagem e/ou a fotografia. Compartilhar com a própria turma os registros para que as crianças se percebam brincando.

Considerando a adequação pedagógica, há muitos aspectos a serem considerados pelo professor em seu planejamento:

- ◆ A leitura favorece a apresentação do contexto da história, no entanto, para as especificidades do público com deficiência, é importante mediar a quantidade do texto lido ou contado.

- ◆ Para crianças com diagnóstico de TEA, muitas vezes, a sonoridade pode desorganizá-la com manifestações de irritabilidade, choro, fuga, autoagressão, entre outros, e isso poderá minimizar a atenção da criança. Contudo, a adequação pedagógica se torna uma ferramenta eficaz na substituição da leitura oralizada por leitura de imagens, uma vez que favorece e facilita a proximidade desse público ao assunto explorado, bem como avalia que o menos é mais, isto é, poucas imagens podem contextualizar melhor a realidade da história e a qualificar. No entanto, é imprescindível você, professor, estimular, desafiar e despertar a curiosidade da criança. Mas como envolvê-los na proposta? Conversando sobre detalhes da imagem, explorando os personagens, o local em que acontece, as características do animal, enfim, instigar e direcionar a atenção da criança para essa mediação. Isso auxiliará e facilitará sua compreensão. Vale lembrar que as imagens compartilhadas neste caderno condizem com as propostas apresentadas na videoaula.
- ◆ Compartilhar o vídeo com as crianças é uma estratégia pedagógica que possibilita a elas reviverem a experiência, pois isso traz o princípio de continuidade, importante na Educação Infantil, especialmente para que as crianças se envolvam cada vez mais. É importante apresentar vídeos curtos.
- ◆ Em referência à proposta 2, a sugestão é ter um boneco com caracterização do Boi de Mamão, para que todas as crianças possam explorá-lo, tocá-lo, sentir suas texturas, experienciando novas descobertas que favoreçam a formação de redes neuronais e ampliem suas aprendizagens e saberes.
- ◆ Há diversas músicas que constituem essa brincadeira sonora do folgado que podem ser contempladas. Sugere-se a participação das crianças com deficiências, explorando movimentos corporais dentro das possibilidades e individualidades de cada um. Vale lembrar que há crianças com TEA que também gostam de música, por isso a necessidade em perceber e avaliar seus gostos, interesses e potencialidades.
- ◆ Ao possibilitar a criação, invenção e construção coletiva e colaborativa do personagem do Boi de Mamão, as crianças participam do processo criativo, fazendo escolhas de acordo com seus gostos e preferências.

O destaque nessas adequações pedagógicas foi para crianças com diagnóstico de TEA, DF e DI. No entanto, há crianças com outras deficiências que também têm direito à atenção e ao acolhimento, como os casos de crianças com deficiência visual (DV), deficiência auditiva (DA), síndromes (SD), ou outras condições que necessitem de especificidades nas estratégias pedagógicas.

# MÃOS NA MASSA – AGORA É COM VOCÊ PROFESSOR!

Como VOCÊ, profissional da Educação Infantil, pode pensar em possibilidades de adequação pedagógica para as crianças com diagnóstico de DA, DV ou SD? Escolha uma das deficiências e exercite no seu planejamento a proposta de uma adequação pedagógica **da mesma proposta anteriormente comentada**, considerando a especificidade da deficiência que você optou.

Este exercício ajudará você a perceber que a adequação pedagógica já faz parte do seu cotidiano e que isso deveria ser tratado como algo inerente ao percurso do seu planejamento.

Para finalizar, fica a reflexão de que a participação de crianças com deficiências nas propostas educacionais desenvolvidas é possível, no entanto, necessita de olhares profissionais sensíveis, acolhedores e humanizados que as considere como agentes ativos dentro de suas especificidades.



**Google**  
Sala de Aula

Após realizar a adequação, é necessário o registro dessa proposta. Por isso, fotografe, filme, escreva e poste na **sala Google**, conforme código a seguir:

**vv42rqv**

## PROPOSTA 3: A APRENDIZAGEM CRIATIVA E SUA CONTRIBUIÇÃO NO PROCESSO DE RECOMPOSIÇÃO DAS APRENDIZAGENS

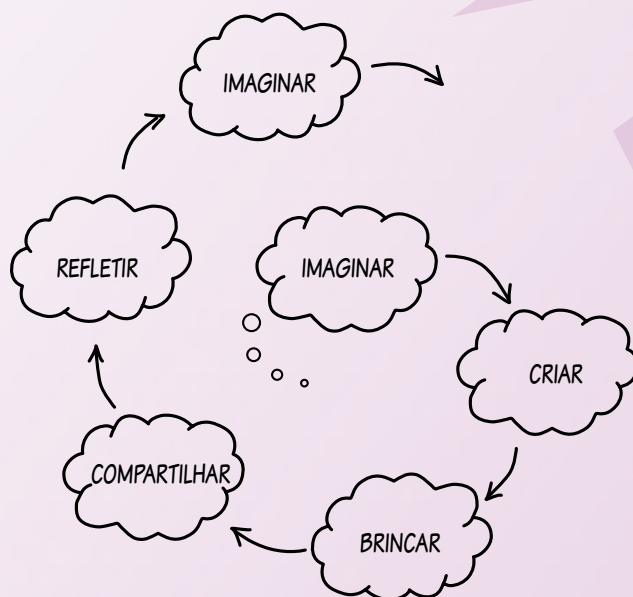
A abordagem pedagógica da aprendizagem criativa, concebida por Mitchel Resnick<sup>4</sup> (2020), apresenta uma perspectiva aberta, em constante construção, pautada em sua essência no construcionismo<sup>5</sup> de Seymour Papert, que se inspirou nas ideias de Froebel, Piaget, Paulo Freire, Montessori e outros grandes pensadores. A abordagem é caracterizada por 4 pilares, conhecidos inicialmente por 4 P's (**paixão, projetos, pensar brincando e pares**) que são princípios norteadores para que as crianças

<sup>4</sup> Mitchel Resnick é professor pesquisador no laboratório Lifelong Kindergarten, no Instituto de Tecnologia de Massachusetts (MIT), nos EUA. Sua tese é a de que a escola (e a vida toda) deveria se parecer mais com o jardim de infância, enquanto princípio de uma aprendizagem mais relevante, significativa e mão na massa para todos.

<sup>5</sup> Em poucas palavras, pode-se dizer que o construcionismo se pauta no "aprender criando", utilizando recursos variados, dentre eles os tecnológicos, que são considerados recursos poderosos para uma aprendizagem mais desafiadora.

e adultos desenvolvam o potencial criativo e aprendam de maneira contextualizada, aprofundada, ativa e significativa.

Segundo Resnick (2020), o desenvolvimento do processo criativo se dá a partir da seguinte espiral:



Espiral do processo criativo (RESNICK, 2020).

A aprendizagem criativa, enquanto uma abordagem pedagógica, contribui com o processo de recomposição das aprendizagens, na medida em que considera **o interesse das crianças e de seus professores, a personalização da aprendizagem e o aprendizado a partir da interação com diferentes materiais**. Por isso, variar os recursos para que o aprendizado possa ocorrer de diferentes maneiras, sejam eles digitais ou analógicos, é uma importante estratégia pedagógica da qual podemos utilizar para contribuir com o processo de recomposição daquilo que as crianças precisam aprender e desenvolver. O Farol Móvel traz uma importante contribuição nesse processo.

Ações que utilizam a abordagem da Aprendizagem Criativa podem promover a elaboração de um planejamento que observa, investiga e traz propostas significativas e desafiadoras.

Cabe ainda ao professor estar atento ao caminhar das crianças quanto à escolha dos materiais, percebendo os interesses, dificuldades e habilidades de cada uma. Os elementos escolhidos, assim como a utilização de diversas ferramentas e múltiplas linguagens, permitem que as crianças explorem, realizem descobertas, façam experimentos e interajam com o ambiente. Ao falar sobre os recursos que apoiam a aprendizagem e a educação, Seymour Papert enfatiza a importância de que o professor esteja atento aos “pisos baixos” e “tetos altos”. Ele diz que, para que uma tecnologia seja produtiva, ela deve proporcionar maneiras simples para os iniciantes começarem a utilizá-la (pisos baixos), mas também ter maneiras de aprofundar tais projetos ao longo do tempo (tetos altos).

A linguagem de programação, assim como outras linguagens necessárias ao desenvolvimento das crianças, pode ser trabalhada por meio de propostas lúdicas e dinâmicas. Por vezes, essa tecnologia é vista como algo complexo, porém, quando compreendemos seu grande potencial no desenvolvimento do pensamento computacional e das diversas habilidades presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é possível que você a veja com outros olhos, uma vez que

ela diz respeito à necessidade de uma educação inovadora, capaz de desenvolver senso crítico e raciocínio lógico. Segundo o documento, essa alteração visa:

Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas. (BRASIL, 2018, p. 09).

A BNCC cita que a educação básica também deve:

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 e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2018, p. 09).

Nesse sentido, o pensamento computacional é um potente recurso para o desenvolvimento cognitivo e importante para o processo de recomposição das aprendizagens. As construções mãos na massa - “faça você mesmo” - consideram eixos importantes que também conversam com os eixos norteadores da Educação Infantil: as interações e a brincadeira.

### **Programação Desplugada**

A programação desplugada, como uma parte do pensamento computacional, consiste em uma atividade de localização em uma malha por meio de comandos, desenvolvendo assim a criatividade e o pensamento computacional de forma divertida. Essa atividade incentiva a participação das crianças no processo de construção, além de oportunizar um momento de brincadeira e o desenvolvimento da criatividade.

Para iniciar a preparação de uma atividade desplugada, deve-se construir uma malha quadriculada (com a quantidade de quadrados desejada), essa malha pode ser feita de diversas formas, podendo ser construída individualmente na folha de papel, ou feita uma representação grande com giz ou fita crepe para que seja utilizada no grande grupo, conforme a imagem abaixo:



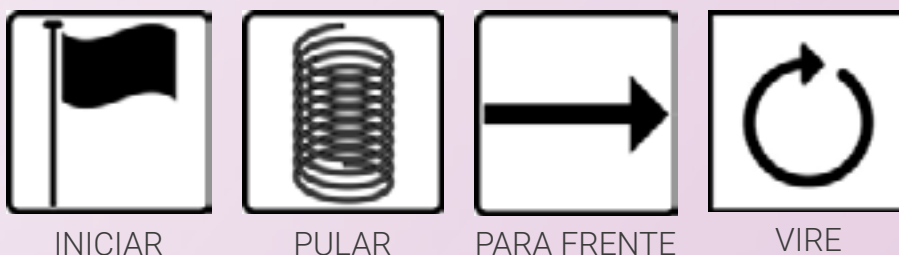
MALHA CONSTRUÍDA COM FITA CREPE

Fonte: Acervo SME

O grupo de professores e demais profissionais da unidade podem estabelecer a temática utilizada nesta atividade. Um exemplo pode ser o deslocamento da abelha Jataí pelas flores do jardim até chegar à colmeia, que pode ser o espaço do próprio CMEI.



Para criar uma programação e movimentar o personagem na malha, construa cartas com símbolos identificando a ação do personagem. Abaixo, segue exemplo de alguns modelos de cartas que podem ser replicados em folha de papel ou por meio de fotocópia.



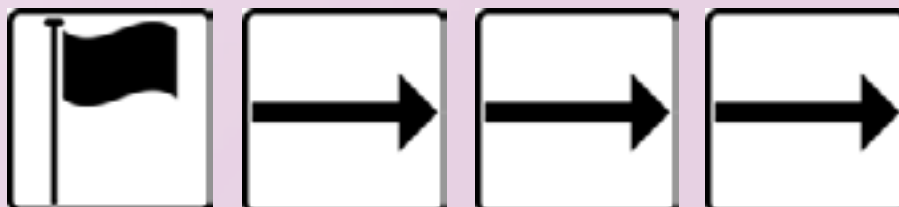
Define-se um ponto da saída na malha e, com as cartas de comando, é construída uma programação, ou seja, as ações do personagem para cumprir seu objetivo. Para ajudar no percurso, você poderá colocar outros elementos na malha, para servir de obstáculos.

Estabeleça desafios à medida que o grupo esteja familiarizado com o jogo. Um exemplo seria:

Quantos comandos são necessários para ele passar em todas as flores?

Qual o menor percurso para chegar à colmeia?

Qual caminho a abelha Jataí irá seguir ao executar esse comando? Por quantas flores ela passou?



A programação desplugada é rica em oportunidades para trabalhar com as diversas temáticas que as crianças da Educação Infantil demonstram interesses. Você poderá utilizar objetos ou até mesmo o grupo envolvido na atividade pode representar os personagens e/ou obstáculos para se moverem pela malha.



Assista a uma videoaula de robótica educacional que exemplifica uma atividade de programação desplugada

Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=sXtHNzIS8TY&list=PLEtRs8lszO9UGFecZM80QJz1x1kMnsB8a&index=219>

### Sugestão para ampliar

A Doodle Google é um jogo que desenvolve o pensamento computacional por meio da linguagem de programação. Utilize um celular, tablet ou multimídia para descobrir e explorar esse recurso por meio do link:

<https://www.google.com/logos/2017/logo17/logo17.html?hl=pt-BR>

Veja a atividade que a professora Gleicielle Cocci realizou com a turma do pré único, no CMEI Monteiro Lobato.



O objetivo dessa malha era levar o dinossauro para o ovo. A professora estabeleceu que no espaço em que havia um bloco lógico, eles não poderiam se movimentar, poderiam fazê-lo apenas nos quadros em branco. Com as cartas de programação, construíram o percurso que o dinossauro deveria se mover até cumprir seu objetivo. Para cada criança, a professora estabeleceu diferentes desafios.

## PROPOSTA 4: UM OLHAR PARA O ENTORNO

O Programa Linhas do Conhecimento (PLC) é um programa educacional que nasce do Currículo da RME de Curitiba, com uma abordagem que garante experiências significativas aos estudantes, proporcionando uma relação profunda com o espaço em que vivem, que é a cidade. Essas relações perpassam por uma variedade de dimensões, sendo elas: históricas, culturais, científicas, tecnológicas, esportivas e ambientais, promovendo o diálogo com a cidade, com suas funções e tornando o espaço urbano, um espaço intencionalmente educador.

A ideia do PLC nasceu no início dos anos 1990, com o intuito de democratizar o acesso das crianças curitubanas às raízes históricas da cidade e à identidade local. Nesse período de existência, o programa levava as crianças a conhecerem a cidade, sua história e sua identidade, aprendendo, por meio de visitas, as primeiras noções de educação musical, teatro, literatura e fotografia.

Em 2017, o programa foi retomado como parte da Secretaria Municipal da Educação (SME) de Curitiba, tendo sua proposta vinculada ao Currículo da RME, aos pressupostos da Carta das Cidades Educadoras, aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Dessa forma, a cidade passou a ser entendida como um currículo vivo, que deve ser conhecido e vivenciado por todos.

Atualmente, o PLC promove o fortalecimento da consciência urbana, da sustentabilidade e da identidade cidadã por meio da pertença dos sujeitos aos espaços da cidade, envolvendo professores, crianças e estudantes em práticas de exploração e conhecimento de Curitiba, considerando três pilares fundamentais: conhecer, amar e cuidar da cidade.

Nessa perspectiva, as ações oportunizadas pelo programa, como: aulas de campo (rota e entorno), ampliações culturais e propostas lúdicas pautadas na intencionalidade educativa, são constituídas de estratégias diversificadas que buscam oportunizar aprendizagens significativas. Essas ações são planejadas com um constante olhar avaliativo, articulado ao currículo e à constituição dos sujeitos, considerando as descobertas, os saberes e as potencialidades dos estudantes, além das realidades vividas.

### Vislumbrando o entorno como componente educativo

A instituição educativa ocupa-se de um espaço territorial de onde emergem cultura, crenças, afetividade e pertencimento. Assim, pensar nessa consciência urbana, muito além das conexões com os diversos espaços da cidade, tem relação direta com o que está próximo à realidade vivida pela criança e pelo estudante de nossa rede, está no trajeto que ele faz de casa para a unidade educacional, está na panificadora que sua família compra pão, está no mercado, na farmácia do bairro etc.

Dessa forma, olhar para o entorno da escola/do CMEI implica retratar o passado e o futuro, reconhecer a cultura local e os problemas cotidianos na perspectiva de desvendar caminhos e elucidar a própria realidade para transformá-la.

Atinente a isso, os trajetos do entorno se configuram como oportunidades de aprendizagem para crianças e estudantes a partir das possibilidades de investigar, descobrir, ampliar relações e perceber-se nesse espaço como parte da cultura e da história, estreitando vínculos com olhar consciente de cuidado e pertença.

O entorno conhecido e explorado adequadamente pelos atores escolares pode gerar possibilidades aos estudantes/às crianças na construção de conhecimentos e na argumentação exercitando a criticidade em contextos e ações pautadas na intencionalidade docente.

Nessa lógica, propõe-se a observação do entorno da instituição buscando vislumbrar as possibilidades educativas que esse espaço oferece às crianças/aos estudantes. Para o desenvolvimento dessa proposta, sugere-se a organização em três momentos:

- ◆ Dividam-se em grupos, conforme a faixa etária que atua com as crianças, e saiam para a rota do entorno levando uma pauta de observação, bem como outros equipamentos para registros de relatos e imagens.

### **Rota do entorno**

Para o primeiro momento formativo, que é a saída dos professores da unidade, pede-se que a equipe gestora organize uma rota que contemple aspectos significativos do entorno.

- ◆ Ao retornar para a unidade, o grupo deverá refletir e discutir sobre o que foi observado, articulando os conteúdos propostos no Currículo da RME às possibilidades pedagógicas no intuito de potencializar as aprendizagens para o referido ano.
- ◆ A partir das reflexões e discussões, o grupo deverá elaborar um mapa conceitual relacionando suas percepções e inquietações, além das possibilidades educativas encontradas no entorno, articulando-as com o Currículo.

A elaboração do mapa conceitual poderá ser manual ou por meio do uso da tecnologia. Sugere-se: **CmapTools**, **Mindomo** e **MindMeister**<sup>6</sup>.

**Para saber mais sobre como elaborar um mapa conceitual, consulte:**

[https://youtu.be/zGqQRK\\_EnaY](https://youtu.be/zGqQRK_EnaY)

<https://youtu.be/uwzvJp4KOj4>

<https://youtu.be/RThwilejKw0>

### **ALGUMAS IDEIAS DO QUE OBSERVAR NO ENTORNO**

Como é o espaço que a escola/o CMEI está localizada? Qual a natureza das instituições que compõem esse território?

Como é a organização urbana (postos, calçadas)?

Há parques, praças, jardinetes ou outros tipos de espaços públicos?

De que forma as crianças e a comunidade habitam esse território?

Quais as problemáticas ambientais e sociais existentes nesse entorno? Há alguma iniciativa da comunidade na região?

Para conclusão dos estudos, solicita-se a inclusão dos registros por meio do formulário Google, através do link:

**[https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSd0N9Moah5xwnVXSyaZBZetCiXLV4iUz6LV4ltjPGkgU9x9nQ/viewform?usp=sf\\_link](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSd0N9Moah5xwnVXSyaZBZetCiXLV4iUz6LV4ltjPGkgU9x9nQ/viewform?usp=sf_link)**

---

<sup>6</sup> As três aplicações sugeridas são ferramentas que possibilitam a construção de mapas conceituais digitais, utilizando computador, tablet ou smartphone.

O **CMap Tools** é um programa de mapeamento de conceitos para Windows e requer download para funcionar. Auxilia o usuário a projetar qualquer tipo de gráficos relacionais, mapas conceituais e outros tipos de diagramas.

O **Mindomo** é uma ferramenta para elaboração de mapas mentais, mapas conceituais, estruturas de tópicos e gráficos de Gantt, de forma on-line, colaborativa ou individual.

O **MindMeister** é um aplicativo de mapeamento mental on-line que permite a seus usuários visualizarem, compartilhar e apresentarem seus pensamentos através da nuvem. Ele possui comunicação com a Suíte Google.

## PROPOSTA 5: GARANTINDO O DIREITO À EDUCAÇÃO E A EFETIVA APRENDIZAGEM DE TODOS E CADA UM

A partir do momento em que a ciência mostra que as potencialidades de aprendizagem de um indivíduo não são fixadas à nascença, mas que, pelo contrário, são fruto da história de sua vida, das suas experiências e da riqueza dos estímulos oferecidos nos seus meios, surgem novos horizontes e deveres. Torna-se legítimo reclamar para cada indivíduo, já não apenas o direito à igualdade de oportunidades ou à igualdade de tratamento, mas o direito à igualdade de conhecimentos de base. (CRAHAY, 2000, p. 74 e 75).

De acordo com a Constituição Federal (1988), com o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), dentre outras legislações, a SME de Curitiba concebe a criança/o estudante como sujeito histórico e de direitos, um ator social que constrói e pertence a uma cultura local, de classe, de gênero e de raça.

A SME valoriza aspectos singulares das infâncias e juventudes, compreendendo e colaborando para a distribuição igualitária de oportunidades, valorizando o percurso individual.

A educação é o caminho para a transformação humana e social dos indivíduos por possibilitar a construção de uma visão crítica e consciente da realidade e preparar para a vida em sociedade de forma cidadã. Nessa perspectiva, Curitiba, enquanto Cidade Educadora, reconhece, promove e exerce um papel educador na vida dos sujeitos, assumindo, como um desafio permanente, a formação integral de seus habitantes.

Conforme o artigo 205 da Constituição da República Federativa do Brasil (1988), a educação “é direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 1988).

A Lei n.º 8.069/90 – Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – estabelece, no artigo 53, inciso I, que a criança e o adolescente “têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se lhes: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.” (BRASIL, 1990).

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (LDB), em seu artigo 2.º, consta que a educação é “dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 1996).

O direito à educação não trata apenas da garantia ao acesso, mas reafirma o cuidado com a permanência e aprendizagem de todos e de cada um.

Hoje sabemos que todos os sujeitos são capazes de aprender e de construir seu conhecimento. Aprendemos e nos modificamos a partir de construções cognitivas que acontecem por meio da interpretação individual. Por isso, os indivíduos aprendem de maneiras e tempos diferentes (KAMII, 1991).

De acordo com Zabala,

As aprendizagens dependem das características singulares de cada um dos aprendizes; correspondem, em grande parte, às experiências que cada um viveu desde o nascimento; a forma como se aprende e o ritmo da aprendizagem variam segundo as capacidades, motivações e interesses de cada um dos meninos e meninas; enfim, a maneira e a forma como se produzem as aprendizagens são o resultado de processos que sempre são singulares e pessoais. (ZABALA, 1998, p. 34).

Dessa forma, com base nos princípios da Educação em Direitos Humanos<sup>7</sup>, a SME visa disponibilizar a todos e a cada um o necessário para sua emancipação social. Isso significa, portanto, estar atento às diferenças, às potencialidades e às necessidades dos sujeitos, respeitando a diversidade para que as circunstâncias pessoais de gênero, raça, religião e/ou origem socioeconômica familiar não sejam obstáculos à garantia do direito de aprender de todas as crianças.

Portanto, nesse contexto, com base no princípio de equidade, cuidar de cada criança, tendo em conta as suas necessidades e potencialidades, é propor ações educacionais de acordo com a diversidade das crianças e famílias; é reduzir as condições desiguais que existem através de ações afirmativas; é assegurar a igualdade de oportunidades de aprendizagem a todos e assegurar que a desigualdade inicial leve a um tratamento diferenciado para o desenvolvimento de cada um.

E ainda, é perceber que a garantia do direito à educação, preocupa-se também com ações de prevenção e proteção das crianças e adolescentes.

Para que isso se efetive, é necessário acolher crianças e famílias em um processo de escuta na qual seja possível conhecer o que cada um pensa, do que precisa, quais são as suas dificuldades, dando o apoio necessário para superá-las. Pressupõe acolher, valorizar culturas em um processo dialógico e participativo, valorizando saberes.

Essa relação vai exigir um trabalho conjunto entre os profissionais do CMEI, oferecendo um espaço para a participação das famílias, visando o cumprimento da finalidade da Educação Infantil que é a de promover o cuidado e educação das crianças, de forma compartilhada com as famílias e comunidade.

Assim, reafirma-se a necessidade de um estreitamento no relacionamento entre famílias e instituições educativas, a fim de pensar, problematizar e vislumbrar maneiras de fortalecer os vínculos.

---

7 Os princípios que norteiam Educação em Direitos Humanos, conforme artigo 3 das Diretrizes Nacionais e documentos orientadores da SME são: Dignidade da Pessoa Humana; Igualdade de direitos; Reconhecimento e valorização das diferenças e diversidades; Laicidade do Estado; Democracia e Equidade na Educação; Transversalidade, Vivência e Globalidade; Sustentabilidade socioambiental e Multiculturalidade.

Neste sentido, orienta-se que todos os profissionais da escola e do CMEI busquem:

- ◆ Promover relacionamento de forma igualitária e com equidade.
- ◆ Atentar-se às vivências, à realidade vivida por cada um e sua história, respeitando a sua vida social e familiar.
- ◆ Mostrar-se disponível, assegurando que todos possam contar sempre com os professores e equipe gestora.
- ◆ Elevar a autoestima de cada um, respeitando-o e valorizando-o.
- ◆ Acolher as singularidades do grupo e de cada criança, nas proposições e na organização dos ambientes.
- ◆ Acolher a todos independentemente de classe, gênero, etnia, orientação sexual.
- ◆ Relacionar-se de forma positiva, dando afeto e limites na medida certa e no momento apropriado.
- ◆ Demonstrar expectativas positivas.
- ◆ Entender que, enquanto profissional da educação, pode-se fazer a diferença na vida de cada um.
- ◆ Estabelecer relações éticas com as crianças e os familiares.
- ◆ Estimular a participação de pais ou responsáveis nas ações da unidade educacional.
- ◆ Mostrar para cada criança, que ela tem o seu lugar e o seu valor no mundo e que pode fazer a diferença.

Levando em consideração o direito à educação em um contexto seguro e desafiador para as crianças, a equipe gestora tem a responsabilidade de articular e integrar diferentes setores da unidade educacional para a avaliação constante do acolhimento e bem-estar institucional, buscando estratégias de prevenção e enfrentamento dos problemas. Para tanto, há necessidade da efetivação de um processo de gestão democrática, participativa, fortalecida e pautada pelo compromisso ético da responsabilidade compartilhada e integrada.

A unidade educacional, regida pelos princípios da democracia, da autonomia, da responsabilidade de toda a comunidade educacional e da equidade, precisa atuar de forma contínua no combate a qualquer forma de exclusão, compreendendo o quanto as relações estabelecidas nesse momento de vida são essenciais na construção da subjetividade e nas formas de ser e estar no mundo.

Quando identificadas situações de faltas de crianças em idade obrigatória, é necessário que o coletivo da unidade realize ações antes da emissão da Ficha de Comunicação do Educando<sup>8</sup> Ausente (FICA):

- ◆ Avaliar os motivos do abandono ou da evasão, focando nos processos que acontecem no interior da unidade educacional, principalmente em como se dão os processos de ensino-aprendizagem no que diz respeito aos instrumentos pedagógicos,

---

<sup>8</sup> Termo em consonância com o disposto no Protocolo ABRACE, quando refere-se a crianças e estudantes.

metodológicos, ao vínculo professor/criança, assim como as relações estabelecidas na unidade educacional.

- ◆ Planejar e executar projetos de incentivo à frequência escolar, com atividades motivadoras e diversificadas em sala de aula, evitando a execução de atividades excludentes ou que possam expor a criança a situações vexatórias.
- ◆ Definir atribuições do professor, do pedagogo e de todos os profissionais que compõem o coletivo da unidade educacional.
- ◆ Dialogar com as crianças (em grupo e, quando necessário, individualmente) para identificação de necessidades e expectativas em relação à unidade educacional e à aprendizagem.
- ◆ Dialogar com os pais, por meio de reuniões ou contato individual, para estabelecimento de parceria e não culpabilização.
- ◆ Estar atento a situações em que há muita emissão de FICAs para uma turma ou por um determinado professor, avaliando a situação e definindo procedimentos.
- ◆ Observar as relações estabelecidas entre professor e criança, professor e familiares, levando em conta que a aprendizagem se constrói por meio de vínculos positivos.
- ◆ Realizar campanhas internas e na comunidade, visando à prevenção ao abandono e à evasão escolar.

Ações a serem realizadas visando ao retorno da criança à unidade educacional:

- ◆ É necessário que a equipe da unidade educacional realize ações efetivas para a localização da família e da criança, para a identificação dos motivos que levam à baixa frequência, planejando e executando estratégias de prevenção ao abandono e à evasão.
- ◆ Buscar o contato com a família, utilizando as seguintes estratégias: telefone, bilhete, e-mail, carta, recados pelas crianças/pelos adolescentes ou por outras pessoas que residem próximo à criança ausente (desde que não envolva risco àquele que fará a interlocução), entre outras formas de comunicação, buscar informações com o CRAS, CREAS, UBS entre outros equipamentos da comunidade.

Não sendo efetivo o retorno da criança ou do estudante à unidade, é necessário o preenchimento e encaminhamento de FICA, instrumento colocado à disposição da unidade educacional para sistematização de ações de prevenção e enfrentamento do abandono e da evasão escolar destinado ao monitoramento da frequência das crianças com idade abaixo de dezoito anos que cursam o Ensino Fundamental e a Educação Infantil/etapa pré-escolar.

A FICA tem como objetivo formalizar e tornar padrão, no município de Curitiba, a notificação ao Conselho Tutelar de infrequência das crianças nas unidades educacionais de responsabilidade do município, quando da ocorrência de faltas injustificadas, depois de esgotadas todas as ações da alçada e responsabilidade da comunidade educacional (lembrando que a frequência mínima exigida para aprovação é de setenta e cinco por cento do total de horas letivas para o Ensino Fundamental). Na Educação Infantil, o controle de frequência é de sessenta por cento, de acordo com o legislado pela LDB, para a garantia de direitos das crianças sem ocasionar retenção.

[...] a participação é o principal meio de assegurar a gestão democrática da escola, possibilitando o envolvimento de profissionais e usuários no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar. Além disso, proporciona um melhor conhecimento dos objetivos e metas, estrutura e organização e de sua dinâmica, das relações da escola com a comunidade, e favorece uma aproximação . (LIBÂNEO, 2002, p. 87).

Diante disso, é importante assumirmos um compromisso coletivo, em prol de um objetivo comum: garantir a recomposição das aprendizagens dos estudantes matriculados nas unidades escolares da RME de Curitiba, principalmente, àqueles que demandam de retomar e/ou recompor conteúdos elementares do Currículo.

Diante do exposto, a Coordenadoria de Equidade, Famílias e Rede de Proteção (CEFAR) afirma que um importante aliado no processo de aprendizagem é **o acolhimento de crianças, estudantes e familiares** por meio de **ações diversificadas** que tenham como objetivo a integração entre a família e a unidade educacional como garantia de direitos e proteção para todas as crianças de 0 a 3 anos e 4 e 5 anos, idade obrigatória.

### **Proposta:**

1. Para a garantia do direito à educação e à efetiva aprendizagem de todos e cada um, considerando os diferentes contextos históricos, sociais, culturais e econômicos das crianças e suas famílias e com base nos princípios de Educação em Direitos Humanos, trazemos alguns questionamentos para reflexão coletiva:

- ◆ Quais práticas cotidianas realizadas na unidade visam o acolhimento individualizado às crianças?
- ◆ Quais ações foram realizadas para a garantia do direito à aprendizagem, de acordo com as potencialidades e necessidades pedagógicas em suas singularidades?

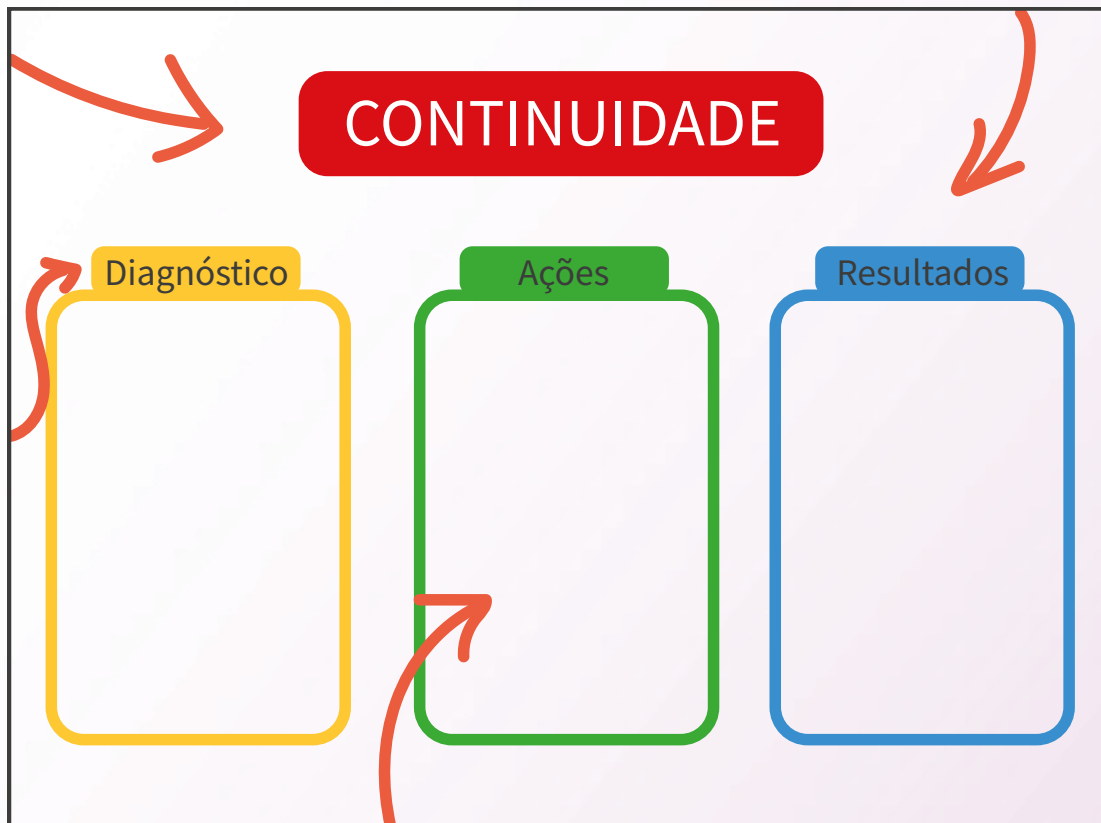
- ◆ Quais ações a comunidade escolar podem realizar em conjunto com o objetivo de resgatar as crianças com problemas de faltas reiteradas e abandono escolar para que retornem à unidade educacional?
- ◆ Dentro desse contexto, quais ações serão planejadas para 2023?

2. Após a discussão, construir coletivamente um material que fique exposto de forma permanente, de fácil acesso e visualização, para ser acompanhado e alimentado com as ações desenvolvidas na unidade durante todo o ano de 2023. Ele pode ser em forma de quadro, como o exemplo abaixo, ou em forma de mapa conceitual com atribuições de toda a comunidade escolar com estratégias e ações para repertoriar o ano que se inicia com ações de combate à evasão escolar.

3. Referências para a elaboração do painel, que serão ajustadas pelas unidades educacionais, de acordo com as reflexões realizadas:

a) Mapas conceituais:





b) Quadros e tabelas:

PRÁTICAS REALIZADAS EM 2022	DIAGNÓSTICO	AÇÕES PLANEJADAS PARA 2023	MONITORAMENTO DAS AÇÕES

Essas reflexões serão encaminhadas à CEFAR, por meio do link  
<https://forms.gle/APQBzYziUPRfWSY19>

# REFERÊNCIAS

ALVÃO, Maureanna Cardoso; CAVALCANTE, Lília Iêda Chaves. Transições cotidianas entre a família e a escola: atividades e relações de crianças nesses contextos ecológicos. **Estudos e pesquisas em psicologia**. Rio de Janeiro, v. 15, n. 2, p. 631-651, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf). Acesso em 16 dez. 2022.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição**: República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm). Acesso em: 20 dez. 2022.

BRASIL Lei 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, 16 jul. 1990. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). Acesso em: 05 jan. 2023.

BRASIL. Lei 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. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 05 jan. 2023.

BRASIL. Lei n.º 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 04 abr. 2013. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm). Acesso em: 05 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Práticas Cotidianas na Educação Infantil**: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. Projeto de Cooperação Técnica MEC e UFRGS para Construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil. Brasília. Secretaria de Educação Básica, 2009.

BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano**: experimentos naturais e planejados. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CRAHAY, M. **Poderá a escola ser justa e eficaz?** Da igualdade das oportunidades à igualdade dos conhecimentos. Lisboa: Instituto Piaget, 2002.

CURITIBA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. **A Escuta e o Acolhimento como Princípios das Relações**. Curitiba, 2021.

CURITIBA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. Ações de prevenção e enfrentamento do abandono e da evasão escolar - Referenciais teóricos e operacionais - **Projeto ABRACE** – Ações em benefício do regresso do aluno à escola. Curitiba, 2016. Disponível em: <https://mid-educacao.curitiba.pr.gov.br/2021/2/pdf/00284794.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2023.

CURITIBA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. **Currículo da Educação Infantil: Diálogos com a BNCC**. Curitiba, 2020a.

CURITIBA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. **Diretrizes da Inclusão e Educação Especial de Curitiba: Diálogos com a BNCC**, Curitiba, 2020b.

CURITIBA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. **Processos de transição das crianças da educação infantil: práticas e reflexões**. Curitiba, 2016.

FOCHI, Paulo Sergio. Criança, currículo e campos de experiência: notas reflexivas. In: **Conjectura: Filosofia e Educação**, v. 25, n. extra 2, p. 52-72, 2020.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

HOYUELOS, Alfredo. **La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi**. 2. ed. Barcelona: Octaedro, 2013.

HOYUELOS, Alfredo; RIERA, Maria Antonia. **Complexidade e relações na educação infantil**. São Paulo: Phorte, 2019.

KAMII, C; DEVRIES, R. **Jogos em grupo na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1991.

MAINARDES, J. **Alfabetização & prática pedagógica: trajetórias e vivências**. Curitiba: CRV, 2021.

MAINARDES, J. **Projeto DiferenciAção: criando classes mais igualitárias por meio do trabalho diversificado**. Ponta Grossa: UEPG, 2007. Disponível em: <http://www.uepg.br/gppepe>. Acesso em: 16 out. 2022.

NCPI, Núcleo Ciência pela Infância. Comitê Científico do Núcleo Ciência pela Infância. **Estudo n.º 1: O impacto do Desenvolvimento na Primeira Infância sobre a Aprendizagem**, 2014. Disponível em: <http://ncpi.org.br>. Acesso em: 05 jan. 2023.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de (org.). **O Trabalho do Professor na Educação Infantil**. 2. ed. São Paulo: Biruta editora, 2014.

RESNICK, M. **Jardim de Infância para a vida toda: por uma aprendizagem criativa, mão na massa e relevante para todos**. Porto Alegre: Penso, 2020.

RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emília: Escutar, investigar e aprender**. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

RIBEIRO; FERNANDES. Entre Quintais: as relações como mote à construção de mundos possíveis, p. 80-97. *In*: VIEIRA, Daniele Marques; MORO, Catarina (org.). **A educação infantil em tempos de pandemia**: práticas ressignificadas. Curitiba; NEPIE/ UFPR, 2021. 4MB; PDF .

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. A perspectiva educativa da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia (org.). **Modelos Curriculares para a Educação de Infância**. Construindo uma práxis de participação. Porto: Porto Editora, 2013.

SEYMOUR, P. **Logo**: Computadores e Educação [Mindstorms: children, computers and powerful ideas]. Tradução: Valente, J. A.; Bitelman, B.; Ripper, A.V. Editora Brasiliense, 2014.

TONUCCI, Francesco. **Debate sobre a reabertura e reinvenção das escolas após o fim da pandemia**. Disponível em: <https://www.sescpr.com.br/2020/06/francesco-tonucci-debate-a-reabertura-e-reinvencao-das-escolas-apos-o-fim-da-pandemia/>. Acesso em: 20 set. 2020.

ZABALA, A. A. **Prática Educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.



# FICHA TÉCNICA

## **DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

Kelen Patrícia Collarino

## **GERÊNCIA DE GESTÃO**

Guilherme Rafael Ugeda Medina

## **GERÊNCIA DE CURRÍCULO**

Ligiane Marcelino

## **GERÊNCIA DE ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO**

Danielle Bonamin Flores

## **GERÊNCIA DE CEI CONTRATADO**

Mariângela Brunetti

## **ELABORAÇÃO**

Kelen Patrícia Collarino

Danielle Bonamin Flores

Ligiane Marcelino

Márcia Rodrigues Fernandes

Mariângela Brunetti

Aline Roberta Weber Moreira da Silva

Inês Chezanoski

Janete Roling Spadari

Joelma Arbigaus

Mariliz de Oliveira

Marlusa Cristine dos Santos

Patrícia de Fátima Souto

Renata Christine Vieira Niece de Lima

Silvana Aparecida Soares dos Santos Correa

Suzi Rosa N. De S. Neves

Tatiana Honorio da Silva

Tatiane Niederheitmann Latoski

## **DEPARTAMENTO DE INCLUSÃO E ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO**

Gislaine Coimbra Budel

## **COORDENADORIA DE EQUIDADE, FAMÍLIAS E REDE DE PROTEÇÃO**

Sandra Piotto

## **PROGRAMA LINHAS DO CONHECIMENTO**

Gustavo Leandro de Siqueira Prestini

## **SUPERINTENDÊNCIA DE GESTÃO EDUCACIONAL**

Andressa Woellner Duarte Pereira

## **NÚCLEO DE MÍDIAS EDUCACIONAIS**

Haudrey Fernanda Bronner Foltran Cordeiro

## **CAPA, LAYOUT E DIAGRAMAÇÃO**

Ivanete Isidio de Souza

## **REVISÃO DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Rita Fonseca





**CURITIBA**

