PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

CURITIBA
2023

IDENTIFICAÇÃO

Nome da instituição

Escola Municipal Júlia Amaral DI Lenna – EIEF

Endereço completo

Rua João Machado de Camargo, n° 25 - Barreirinha, Curitiba - Paraná

CEP: 82700-190

Telefone

(41) 3354-5277

E-mail

emjuliadilenna@sme.curitiba.pr.gov.br

Equipe gestora

Diretora: Rejane Gbur dos Santos

Vice-Diretora: Julianna Laudicelli de Oliveira Cruz

Coord. Administrativa: Renata Paykala Candido

Pedagogas: Cristhyane Ramos Haddad

Rosangela Gonçalves Molinari

Rosemeri Henrique Vencato

Sandra Prade Andreatta

SUMÁRIO

1. APRESENTAÇÃO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO (RME) DE CURITIBA 6

2. PRINCÍPIOS EMBASADORES DA EDUCAÇÃO NA RME DE CURITIBA 7

3. O CURRÍCULO NAS ESCOLAS DA RME DE CURITIBA – ENSINO FUNDAMENTAL 21

3.1 CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL 23

4. DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL NA RME DE CURITIBA 28

5. CULTURA DIGITAL E APRENDIZAGEM CRIATIVA NA RME CURITIBA 30

6. DOCUMENTAÇÃO ESCOLAR E RECURSOS FINANCEIROS 32

6.1. PROCESSO DE REGULARIZAÇÃO DE VIDA ESCOLAR/LACUNA DE SÉRIE 32

6.2. PROCESSO DE CLASSIFICAÇÃO 33

6.3. PROCESSO DE RECLASSIFICAÇÃO 34

6.4. LRCOM – LIVRO REGISTRO DE CLASSE ONLINE DO MUNICÍPIO 34

6.5. APPF – ASSOCIAÇÃO DE PAIS, PROFESSORES E FUNCIONÁRIOS 35

7. PROGRAMAS E PROJETOS NAS ESCOLAS DA RME DE CURITIBA . 36

7.1. BIBLIOTECAS ESCOLARES E FARÓIS DO SABER 45

8. EDUCAÇÃO AMBIENTAL 46

9. NRE-BV E O CONTEXTO EDUCACIONAL 48

9.1. CONTEXTO EDUCACIONAL NO NRE-BV 48

9.2. PRINCÍPIOS E FUNDAMENTOS DA RME DE CURITIBA NO CONTEXTO DO NRE-BV 56

9.3. UNIDADES, ETAPAS E MODALIDADES OFERTADAS 61

9.4. CONTEXTOS E TRANSFORMAÇÕES: DIAGNÓSTICOS E PRÁTICAS 63

9.5. AVALIAÇÃO DE SISTEMA 64

9.6. ARTICULAÇÃO DOS PRINCÍPIOS DA RME DE CURITIBA NA GARANTIA DODIREITO À APRENDIZAGEM 65

9.7. A AÇÃO DO NRE-BV E A PRÁTICA EDUCATIVA REALIZADA NAS ESCOLAS 67

9.8. AÇÃO DO NRE-BV NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL 68
9.9. PROGRAMAS E PROJETOS NAS ESCOLAS DO NRE 69
10. CONTEXTO EDUCACIONAL DA ESCOLA MUNICIPAL JÚLIA AMARAL DI LENNA - EIEF 76
10.1 IDENTIFICAÇÃO 76
10.1.1 Nome da instituição 76
10.1.2 Endereço completo 76
10.1.3 Telefone 76
10.1.4 E-mail 76
10.2 CARACTERIZAÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR 76
10.3 HISTÓRICO DA UNIDADE 80
10.3.1 Atos normativos de criação e denominação da escola 80
10.3.2 Histórico da instituição 80
10.4 OS TERRITÓRIOS, OS ESPAÇOS E OS TEMPOS DA ESCOLA 81
10.4.1 Características do entorno 82
10.4.2 Diagnóstico do contexto econômico e histórico-cultural da comunidade 84
10.4.3 Organização do tempo escolar 86
10.4.4 Tempo de permanência: organização para planejamento, avaliação e estudos com o acompanhamento do pedagogo 87
10.5 CARACTERIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA INSTITUIÇÃO 88
10.5.1 Formação inicial dos profissionais 88
10.5.2 Plano de desenvolvimento profissional 90
10.6 ETAPAS E MODALIDADES OFERTADAS 92
10.7. REGIME ESCOLAR 92
10.7.1 Dias letivos e carga horária anual 93
10.7.2 Calendário Escolar 93
10.8 MATRIZ CURRICULAR/CARGA HORÁRIA (ANOS FINAIS E EJA) 93
10.9 TURMAS E HORÁRIOS (EI, EF, EJA, EE) 94
10.10 PRINCÍPIOS E FINS 96
10.10.1 Da Instituição 96
10.10.2 Da Gestão Escolar 101

10.10.3 Órgãos Colegiados (Conselho de Escola, Grêmio e Conselho de Classe) 105
10.10.4 Instituição Auxiliar (APPF) 110
10.11 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO 111
10.12 AVALIAÇÃO EDUCACIONAL 115
10.12.1 Concepção de avaliação de aprendizagem 117
10.12.2 Avaliação no Ensino Fundamental 119
10.13 PROCESSOS DE REGULARIZAÇÃO DA VIDA ESCOLAR 120
10.13.1 Classificação 121
10.13.2 Reclassificação 122
10.14 AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL 123
10.15 OBJETIVOS DE CADA ETAPA/MODALIDADE OFERTADA E FORMA DE ORGANIZAÇÃO 124
10.16 ENSINO FUNDAMENTAL 124
10.16.1 Educação Integral em Tempo Ampliado 127
10.16.2 Programas e projetos na escola 130
10.17 EDUCAÇÃO INFANTIL 132
10.17.1. As transições das crianças no contexto escolar 135
10.17.2 Avaliação na Educação Infantil 138
10.18 EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA 140
10.18.1 Atendimento Pedagógico Domiciliar (APD) 141
10.18.2 Classe Especial (CE) 142
10.18.3 Sala de Recursos Multifuncionais 142
10.18.4 Profissional de Apoio Escolar 143
10.18.5 Sala de Recursos de Aprendizagem 144
10.18.6 Centros Municipais de Atendimento Educacional Especializado 145
10.19 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA 146
10.20 PROCESSOS DE TRANSIÇÃO 148
10.21 EDUCAÇÃO AMBIENTAL 149
11. REFERÊNCIAS 151

1. APRESENTAÇÃO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO (RME) DE CURITIBA

A Rede Municipal de Ensino (RME) de Curitiba, em 2021, com 185 Escolas Municipais e 230 Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) que ofertam a educação básica, abrangendo a Educação Infantil em creche, pré-escola, Ensino Fundamental, anos iniciais e finais, em escolas regulares e nas modalidades de Educação Especial e de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Para o atendimento educacional especializado, a RME de Curitiba tem 11 CMAEEs (Centros Municipais de Atendimento Educacional Especializado). As unidades educacionais estão credenciadas no Sistema Municipal de Ensino e possuem seus cursos autorizados.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n.º 9394/1996, em seu art. 32, define a oferta do Ensino Fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, que tem por objetivo a formação básica do cidadão (BRASIL, 1996). A RME de Curitiba oferta em suas escolas os anos iniciais e, em 11 dessas escolas, os anos finais. O atendimento à educação escolar para jovens e adultos está presente nas escolas municipais conforme a demanda da cidade, assegurando-lhes o acesso público e gratuito aos que não concluíram o Ensino Fundamental na idade própria. Para além das escolas regulares, a RME de Curitiba conta com escolas na modalidade de Educação Especial com a oferta de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

O art. 29 da referida lei regulamenta como primeira etapa da educação básica a Educação Infantil que tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. A Educação Infantil está organizada em creche, com atendimento de 0 a 3 anos de idade, e em pré-escola, de 4 a 5 anos de idade (BRASIL, 1996). O atendimento dessa etapa acontece nos CMEIs e a oferta de pré-escola, em 154 Escolas Municipais, atendendo ao disposto na Lei n.º 12.796, de 4 de abril de 2013[1].

[1] Dados do DPEI, 20/10/2021.

Na RME de Curitiba, foi convencionado que, conforme a legislação, o termo utilizado ao sujeito que está inserido na Educação Infantil é “criança” e no Ensino Fundamental é “estudante”, não desconsiderando a especificidade do ser criança enquanto categoria social (SARMENTO, 2013) na primeira e segunda etapa da educação básica, assim como o sujeito no contexto da EJA.

Outra forma de atendimento realizado na RME de Curitiba são as Salas de Recursos Multifuncionais nas escolas municipais e os CMAEEs que promovem um sistema inclusivo para aprendizagem ao considerar as necessidades específicas das crianças e estudantes, disponibilizando recursos pedagógicos e de acessibilidade, conforme as normas vigentes.

Nesse sentido, a RME de Curitiba prevê a organização de Projetos Político-Pedagógicos[2] que contemplem as ofertas consolidadas na escola em suas especificidades, sendo essas etapas ou modalidades da educação básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação Especial e EJA). Para tanto, o desenvolvimento do trabalho pedagógico busca contextualizar e articular os conhecimentos expressos nos diferentes campos de experiências, para a Educação Infantil, e nos componentes curriculares, para o Ensino Fundamental, ressignificando esses conhecimentos por meio de metodologias participativas e criativas que valorizem os saberes e as práticas pedagógicas cotidianas, a partir da efetivação da escola como espaço e tempo que possibilitam os direitos de aprendizagem a todos e todas[3].

2. PRINCÍPIOS EMBASADORES DA EDUCAÇÃO NA RME DE CURITIBA

O art. 205 da Constituição Federal (CF) do Brasil de 1988 determina que a educação é direito de todos e dever do Estado e da Família, reiterado pela Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN) de n.º 9.394 de 1996, visando ao pleno desenvolvimento do sujeito, e, nesse viés, a educação escolar

[2] O processo de (re)elaboração dos Projetos Político-Pedagógicos das escolas da RME de Curitiba aconteceu no decorrer dos anos de 2021, 2022 e 2023, envolvendo todas as instâncias da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba, os Núcleos Regionais da Educação de Curitiba e as Escolas Municipais da Rede Municipal de Ensino de Curitiba.

[3] A escrita desse 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.

é fundante, para que o sujeito exerça sua participação na sociedade de forma consciente e crítica (BRASIL, 1988).

Cury (2008) complementa, como a educação é juridicamente protegida, é necessário cercar esse direito com outros marcos legais, nessa perspectiva a LDBEN n.º 9.394/1996 reafirma a educação como direito público subjetivo, o que implica na responsabilidade de se ofertar uma educação de qualidade às crianças e aos estudantes.

Freire (2007) assevera que o essencial ao se falar em qualidade, é que se desvele e se reconheça em qual concepção esse termo está imbuído, se está articulado a um ponto de vista progressista, revelador das intencionalidades educativas, ou seja, o termo é polissêmico, e se faz necessário refletir continuamente sobre os propósitos e estratégias imbricadas na qualidade que se deseja.

A RME de Curitiba fundamenta-se nos princípios da inclusão e da equidade para balizar as suas ações, a fim de que o direito à uma educação de qualidade se efetive nas unidades educativas, oportunizando às crianças e aos estudantes a garantia do acesso, da permanência e do sucesso escolar, objetivando a qualidade educacional, como previsto na CF do Brasil de 1988 (CURITIBA, 2020). Freire (2016) corrobora esses princípios ao se referir que a educação precisa considerar a vocação ontológica do homem, ou seja, a vocação de ser sujeito.

Tendo o princípio de equidade como eixo norteador de todas as práticas, a RME de Curitiba desenvolve ações com o objetivo de justiça social, de igualdade de oportunidades, de valorização da diversidade e de promoção das diferentes alfabetizações.

Portanto, compreender o princípio de equidade como ação estruturante significa entender que cada sujeito é único na comunidade escolar, com histórias e vivências singulares, e incorporar em todas as ações a busca por uma escola mais justa, que supere preconceitos, relacionados às diferentes identidades e orientações sexuais, às etnias, à pobreza e à religião. Além de manter o compromisso com a prevenção, promoção, proteção, defesa e reparação de direitos, visando a transformação de realidades.

O princípio da inclusão compreende que é direito de todos o acesso à educação e que as diferenças precisam ser valorizadas, assim como potenciais devem ser reconhecidos, o que impulsiona transformações de práticas sociais e políticas que permeiam os sistemas de ensino, pressupondo a igualdade de oportunidades e aprendizagem a todas as crianças e estudantes.

Dessa forma, é necessário ampliar o olhar para além dos muros da escola, dialogando de forma direta a maneira como a cidade pensa, age, se relaciona e convive com a diversidade, em consonância com os princípios da Cidade Educadora.

O compromisso com uma escola pública, gratuita e de qualidade se traduz em concepções e práticas que, articuladas, estão sempre voltadas ao direito à aprendizagem das crianças e dos estudantes. Nesse contexto, a qualidade almejada para as escolas da RME de Curitiba implica em promover múltiplas oportunidades para que as crianças e os estudantes avancem na apropriação dos conhecimentos científicos e históricos de forma ativa (CURITIBA, 2020).

O propósito é oportunizar o desenvolvimento das crianças e dos estudantes em suas diferentes dimensões humanas, há o reconhecimento de que o sujeito avance em suas aprendizagens. Os tempos e os espaços escolares são organizados tendo em vista a função social da escola e a compreensão de que o cotidiano dessa instituição educativa é balizado por princípios democráticos.

A efetivação da função social da escola parte do princípio de que a educação é direito de todos, sendo um direito fundamental, individual e coletivo, social e inalienável do sujeito, na construção de uma sociedade mais justa, igualitária, em que os direitos sejam igualmente respeitados, inter-relacionados, interdependentes, promovidos e protegidos.

O modelo de sociedade que a RME de Curitiba objetiva é aquele em que todos possam ter igualdade de oportunidades e vida digna, que respeita os sujeitos e suas singularidades, que oferece os meios necessários para que todos possam transformar suas realidades e fundamentados em princípios democráticos.

A busca por uma consciência crítica, no contexto da sociedade em que vivemos, é responsabilidade, inclusive, da escola. Assim, pensar em crianças e

estudantes como sujeitos de direitos que possuem vivências a serem compartilhadas é compreendê-los pertencentes à escola, à casa, ao bairro e à cidade. Para ocupar o espaço de protagonistas das ações de ensino e de aprendizagem, precisamos compreender que as crianças e os estudantes apresentam necessidades e interesses diferentes com objetivo da formação integral e autonomia de cada uma delas.

Nesse sentido, a escola promove a formação de um sujeito crítico, curioso, reflexivo, ativo e atuante na sociedade em que vive. É o *lócus* que oportuniza a comunidade escolar[4] a refletir sobre a diversidade cultural, promovendo o respeito mútuo e a igualdade entre todos.

A Educação como um ato político possibilita diferentes caminhos para a transformação da sociedade, e nesse sentido, a equidade enquanto princípio é fundamental. Ao valorizar a pluralidade cultural a partir do conhecimento, do olhar para as vivências e experiências de todos os sujeitos que fazem parte da comunidade escolar, constroem-se caminhos para o diálogo a partir da democracia como garantia de direitos de crianças e estudantes.

Nessa perspectiva, considerando que a educação é um bem público implicando a cidadania e o exercício consciente da mesma, é necessário que a gestão democrática seja princípio na escola, garantindo a ideia de que as instituições públicas que ofertam a educação básica têm como base administrativa o princípio da Gestão Democrática, como está regulamentado na LDBEN n.º 9.394/1996 (BRASIL, 1996).

Assim, as escolas da RME de Curitiba, baseadas nesse princípio, propõem atitudes e ações que possibilitam a participação da comunidade escolar como sujeitos ativos, que tomam decisões coletivas, com objetivo da garantia do direito à educação, ideia complementada por Cury (2007, p. 494) ao inferir,

> A gestão democrática da educação é, ao mesmo tempo, por injunção da nossa Constituição (art. 37) (BRASIL, 1988): transparência e impessoalidade, autonomia e participação, liderança e trabalho coletivo, representatividade e competência. Voltada para um processo de decisão baseado na participação e na deliberação pública, a gestão democrática expressa um anseio de crescimentos dos indivíduos como cidadãos e do crescimento da sociedade enquanto sociedade democrática. Por isso a gestão democrática é a gestão de uma administração concreta.

[4] Entende-se como partícipes da comunidade escolar crianças, estudantes, famílias e/ou responsáveis, professores, equipes gestoras e demais profissionais da escola.

Portanto, o processo de gestão democrática a ser realizado na escola será intencional, comprometido com os princípios do direito à educação, por meio do fortalecimento dos órgãos colegiados (Conselho de Escola, Associação de Pais, Professores e Funcionários – APPF, Grêmio Estudantil e Conselho de Classe), com vias a construção de uma sociedade democrática.

A RME de Curitiba prevê que todas as suas unidades educativas, independentemente do tempo de oferta, tenham de quatro (4) a nove (9) horas diárias, desenvolvam práticas educativas que coadunem com a formação integral do sujeito em suas múltiplas dimensões, preconizando o direito à educação. Há, portanto, o reconhecimento de que a educação é indispensável ao exercício da cidadania, contribuindo na formação do sujeito crítico, reflexivo, resiliente e aberto ao novo, pois é função da escola garantir que todas as crianças e estudantes, independentemente do contexto socioeconômico, tenham acesso aos conhecimentos científicos e históricos e deles se apropriem e articulem esses saberes à vida em sociedade (CURITIBA, 2020).

Nessa perspectiva, a RME de Curitiba oferta a Educação Integral em Tempo Ampliado, que tem como objetivo a extensão da oferta dos tempos e espaços com qualidade para as crianças e os estudantes. Sendo assim, há necessidade de um diálogo constante entre a concepção curricular, a concepção de Educação Integral em Tempo Ampliado e a multiculturalidade presente em cada unidade educativa. Candau (2018, p. 171) nos aponta que

> 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.

A ampliação de tempo escolar está prevista na LDBEN n.º 9.394/1996, art. 34, quando assegura e determina que o ensino deverá ser estendido progressivamente a fim de potencializar a educação integral do ser humano.

Na RME de Curitiba, os estudantes que frequentam escolas que ofertam Educação Integral em Tempo Ampliado têm acesso a até nove horas de atividades pedagógicas que visam aprofundar e ampliar a aprendizagem, com a finalidade de contribuir para o aprendizado dos estudantes e ampliar o conhecimento, potencializando o desenvolvimento de todos e de cada um como cidadãos autônomos.

Os Faróis do Saber e Inovação renovaram a referência das bibliotecas como centros de pesquisa e produção, agora em espaços *makers*[5], de exploração, de descoberta, de criação e de produção de conhecimento.

Ao refletir sobre a garantia do direito à educação, ao esporte, à arte e à cultura, mas sobretudo, à qualidade de ensino, a RME de Curitiba oportuniza a realização de projetos educacionais que possibilitam a efetividade do processo de desenvolvimento integral e de aprendizagem das crianças e dos estudantes. Desse modo, alguns projetos são provenientes de propostas das próprias escolas, e outros são realizados em parceria com diferentes secretarias e/ou instituições, além de programas do governo federal e estadual. As bibliotecas presentes nos Faróis do Saber também se configuram como local de inserção social, permitindo experiências literárias que contribuem na trajetória reflexiva do leitor.

Para Freire (2007), existe uma pluralidade na singularidade do sujeito, e nessa diversidade de culturas, de histórias, de contextos, cada um trará respostas que serão únicas. Dessa forma, a educação emancipatória possibilita às crianças e aos estudantes o exercício da criatividade, da criticidade, da interação, do conhecimento da realidade imediata para que haja sua superação, respondendo e atuando criticamente frente aos desafios da sociedade contemporânea, num diálogo indissociável entre o coletivo e o singular.

Atenta em colocar a escola no sentido do seu tempo, a RME de Curitiba busca metodologias inovadoras que possam colaborar para os processos educativos[6]. Para contribuir com uma formação de cidadãos críticos e ativos, em uma sociedade que está em constante transformação, é importante propiciar às crianças e aos estudantes oportunidades de criar, de se expressar e testar seus conhecimentos. Ideias orientadas pela abordagem pedagógica da Aprendizagem Criativa (RESNICK, 2020).

[5] São espaços de produção digital onde se encontram disponíveis variados recursos de alta e baixa tecnologia. Além de disponibilizarem o acesso a tecnologias e materiais diversificados, potencializam a partilha de conhecimento e criação de sinergias, com foco na criatividade e inovação.

[6] Em 2021, foi formalizado o Acordo de Cooperação com a Rede Brasileira de Aprendizagem Criativa (RBAC). O objetivo dessa parceria é ampliar a aprendizagem criativa, mão na massa e relevante para as crianças e os estudantes

A RME de Curitiba assume princípios, concepções e práticas que consolidam uma escola inclusiva e equânime, e nesse propósito, ressalta a importância de promover contextos de convivência e participação. A compreensão de que as escolas são espaços de vida que contribuem para a aprendizagem e para o desenvolvimento das crianças e dos estudantes, da Educação Infantil ao Ensino Fundamental, garante os direitos de identidade, cidadania, criticidade e respeito à democracia como compromisso político e social, num processo contínuo de aprendizagens.

Fundamentando-se nesses princípios, a organização em Ciclos de Aprendizagem – instituída no Ensino Fundamental da RME de Curitiba a partir da LDBEN n.º 9.394/1996 e do parecer do CEE/PR n.° 487/1999 – coloca o estudante como centro do fazer educativo, e assim considera a progressão em suas aprendizagens de forma contínua, de acordo com tempos, ritmos e formas de aprender.

A concepção e a organização em Ciclos de Aprendizagem atribuem, segundo Arroyo (2019, p. 193), “[...] um trato diferenciado a essa diversidade de trajetórias humanas e temporais dos aprendizes", o que possibilita a consolidação do compromisso com o direito de aprender. Ao considerar as diferentes trajetórias dos estudantes, suas histórias, seus saberes, seus interesses, seu contexto de vida, parte-se do princípio que a escola é espaço de produção e de intercâmbio cultural.

Essa proposta possibilita que o currículo em ação seja revisto a partir do espelho dos estudantes, pois, como afirma Arroyo (2007), estes são vislumbrados no centro do fazer educativo, e o acesso aos conhecimentos científicos e históricos – previsto no currículo prescrito/oficial[7] – será planejado e efetivado em diálogo com os saberes que os estudantes trazem dos diferentes espaços de vivência.

Desse modo, a organização em Ciclos de Aprendizagem prevê um *continuum* curricular em que haja espaço para o diálogo e para o intercâmbio

[7] “Em todo sistema educativo, como consequência das regulações inexoráveis às quais está submetido, levando em conta sua significação social, existe algum tipo de prescrição ou orientação do que deve ser seu conteúdo, principalmente em relação à escolaridade obrigatória. São aspectos que atuam como referência na ordenação do sistema curricular, servem de ponto de partida para a elaboração de materiais, controle do sistema, etc.” (SACRISTÁN, 2000, p. 104)

entre conhecimentos, saberes e culturas, articulando esses saberes à vida em sociedade. De acordo com Moreira e Candau (2008), é função da escola, ao colocar em ação um currículo emancipatório, criar condições para que os estudantes compreendam a sociedade em que vivem, para nela intervirem de forma autônoma, crítica, democrática e solidária.

O compromisso com uma escola inclusiva e equânime alicerça a organização em Ciclos de Aprendizagem, o que traz a responsabilidade dos profissionais da escola em analisar se o trabalho educativo vem contemplando as singularidades do sujeito da aprendizagem.

Nas escolas da RME de Curitiba, tem-se como premissa que os tempos e os espaços são organizados considerando os direitos de aprendizagem dos estudantes, seus interesses, seus saberes, suas culturas e para isso se faz necessário diálogo permanente entre escola e comunidade. Há o reconhecimento da pluralidade cultural presente na organização do trabalho pedagógico, uma vez que em uma organização em Ciclos de Aprendizagem, o currículo, o planejamento e a avaliação educacional se realizam articuladamente, considerando a multiplicidade dos tempos de aprender.

A garantia da organização, o acompanhamento e a mediação do processo de ensino e aprendizagem, considerando avanços e conquistas dos estudantes, os Ciclos de Aprendizagem são estruturados em:

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

Esse modelo organizativo 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.

Fundamentando-se nessa concepção e organização curricular, as escolas vislumbram um currículo em ação que possibilite às crianças e aos estudantes se apropriarem dos saberes, construírem significados em diferentes tempos escolares, independentemente da etapa da escolarização ou do ano que estejam

frequentando, além de permitir aos “profissionais da educação avançarem nas suas concepções e práticas”, conforme alude Mainardes (2009, p. 7).

Desse modo, na RME de Curitiba, os níveis ou dimensões da avaliação educacional são balizados por uma concepção de ensino e de aprendizagem emancipatórios, tendo, portanto, caráter diagnóstico, o que reverbera na (re)organização do trabalho pedagógico. De acordo com Luckesi (2018), o uso diagnóstico da avaliação permite a prática da mediação, pois traz subsídios para o (re)planejamento das práticas educativas. É importante destacar que a avaliação diagnóstica ocorre em diferentes momentos do ano letivo, para que haja possibilidades de redimensionar os processos de ensino com o objetivo de que as crianças e os estudantes avancem em suas aprendizagens.

Na avaliação de sistema ou de larga escala, as informações contextuais são analisadas com vistas ao redimensionamento das ações educativas para que todos os estudantes tenham seu direito de aprender e a se desenvolverem respeitados. No que tange ao Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), sob a responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), objetiva produzir indicadores educacionais que venham a revelar a qualidade, a equidade e a eficiência educacional de estados e municípios do país.

A RME de Curitiba ao participar das avaliações de âmbito federal, estadual ou municipal objetiva subsidiar a elaboração e monitoramento de políticas públicas que venham contribuir com a melhoria contínua da qualidade educacional. Dessa forma, a RME de Curitiba, desde 2018, com a Prova Curitiba, tem possibilitado à Secretaria Municipal da Educação (SME), aos Núcleos Regionais da Educação (NREs) e às escolas diagnosticar e refletir sobre os processos de ensino e (re)organizarem estratégias com “[...] a finalidade de aperfeiçoar continuamente o trabalho pedagógico e, dessa forma, a qualidade educacional” (CURITIBA, 2020, p. 25).

A avaliação institucional com característica diagnóstica possibilita, segundo Fernandes e Freitas (2008), que a comunidade educativa exerça seu protagonismo, avaliando os âmbitos administrativos, financeiros, estruturais e pedagógicos, o que traz elementos para o (re)planejamento escolar. Ao avaliar a instituição como um todo, por meio dos Parâmetros e Indicadores de Qualidade

(PIQ), avalia-se o próprio Projeto Político-Pedagógico (PPP) e o Plano de Ação da escola, articulando esse nível de avaliação ao planejamento escolar, com o objetivo de "[...] reorientar propostas com vistas à melhoria contínua do ambiente educativo" (CURITIBA, 2020, p. 25).

A avaliação da aprendizagem, realizada na escola, possui função diagnóstica articulada ao planejamento de ensino e ao plano de aula, pois à medida que os professores acompanham e mediam o processo de aprendizagem dos estudantes, analisam tanto o seu próprio planejamento quanto a sua efetivação, o que envolve a avaliação dos processos de ensino e de aprendizagem e redimensionamento da prática pedagógica.

A avaliação da aprendizagem, segundo Luckesi (2018), não é um ato isolado, mas integrado à organização do trabalho pedagógico desenvolvido na escola. Nessa perspectiva de avaliação, o profissional da educação analisa os percursos de aprendizagem de cada criança e de cada estudante, media e (re)planeja estratégias diferenciadas e diversificadas com vistas a atender aos diferentes tempos, ritmos, formas e necessidades de aprendizagem.

A avaliação da aprendizagem traz subsídios para a tomada de decisões, pois oferece aos profissionais da escola dados qualitativos que são considerados no processo de ensino e de aprendizagem, consolidando a dimensão processual e mediadora da avaliação educacional. Assim, o acompanhamento do professor em relação ao processo de aprendizagem ocorre de forma contínua, bem como a sua mediação, o que caracteriza a organização e concepção que acolhe os diferentes tempos de vida, as singularidades da Educação Infantil e especificamente, os Ciclos de Aprendizagem.

Hoffmann (2018) afirma que a avaliação nessa concepção é inclusiva e justa, pois permite ao professor acompanhar a criança e o estudante e tem por intenção auxiliar os seus percursos individuais, analisar as suas estratégias de construção das aprendizagens e de tomada de decisões para que avancem nesse processo contínuo. Dessa forma, deve-se ter em vista que o olhar avaliativo abarca "[...] as singularidades dos [estudantes] para que as estratégias pedagógicas possam ser adequadas a cada um" (HOFFMANN, 2018, p. 16).

A avaliação da aprendizagem, segundo a autora, está relacionada à interação entre professor e criança, professor e estudante, sendo uma ação

permanente a ser planejada e sistematizada pelo docente. Esse processo exige registro dos caminhos da aprendizagem de cada criança e de cada estudante, para que sejam delineadas atividades diferenciadas e diversificadas que contemplem as singularidades dos sujeitos da aprendizagem. Desse modo, a avaliação tem uma perspectiva dialética, o que implica em observar, refletir e mediar o processo de aprendizagem de forma contínua.

Segundo Perrenoud (2008), para realizar intervenções pedagógicas assertivas, é essencial que haja articulação entre a avaliação e as situações didáticas. Para a efetivação de uma avaliação formativa é essencial que o professor seja um observador atento aos avanços realizados pelo estudante, propondo novos desafios e situações problematizadoras, de acordo com os objetivos de ensino e aprendizagem dispostos no currículo e com os conhecimentos que o estudante já consolidou em sua escolaridade.

A avaliação da aprendizagem na RME de Curitiba caracteriza-se por ser cumulativa e contínua, fundando-se na LDBEN n.º 9.394/1996, o que responsabiliza aos profissionais da escola organizá-la no decorrer do processo de ensino e de aprendizagem. Para sistematizar esse processo, são utilizados instrumentos de avaliação e instrumentos de registro de avaliação, o que possibilita a autoavaliação e a (re)organização do trabalho.

Para que os instrumentos de avaliação estejam em consonância com a concepção e com a organização curricular em ciclos de aprendizagem, é necessário diversificá-los, utilizando diferentes fontes de informação e de qualificação do processo avaliativo. Quanto aos instrumentos de registro de avaliação, o professor organiza a sistematização do processo de aprendizagem do estudante por meio dos registros dos professores, fichas, portfólios, Plano de Apoio Pedagógico Individualizado (PAPI) e do Relatório de Avaliação Individual da Aprendizagem (Relatório AVALIA).

Desse modo, os Conselhos de Classe – realizados de acordo com o calendário escolar e documentos oficiais – ocorrerão com base em documentação pedagógica sistematizada, para que haja discussão coletiva e avaliação dos processos de ensino e de aprendizagem, fundamentando-se em registros realizados pelos profissionais no decorrer do trimestre:

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 (CURITIBA, 2020, p. 28-29).

O Conselho de Classe se configura como uma instância coletiva de participação e é organizado em três movimentos que se inter-relacionam: Pré-conselho, Conselho e Pós-conselho, o que traz a responsabilidade da equipe gestora da escola por acompanhar, intervir e mediar toda a organização do trabalho pedagógico no decorrer do ano letivo. A consolidação dos processos educativos inclusivos e equânimes visa que cada estudante seja visto em suas singularidades, e, sendo assim, os movimentos que envolvem o Conselho de Classe são formativos para os profissionais, de reflexão sobre a prática e de (re)planejamento do trabalho pedagógico.

Na Educação Infantil, a avaliação precisa estar articulada com os princípios, concepções e finalidades dessa etapa educacional. Nesse sentido, a LDBEN n.º 9.394/1996, em seu art. 31, estabelece que “[...] a avaliação far-se-á mediante o acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental" (BRASIL, 1996). Destaca-se que, na Educação Infantil, não há pré-requisito para o ingresso da criança no Ensino Fundamental.

Essa perspectiva é reforçada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEIs, que ressaltam o caráter de acompanhamento do trabalho pedagógico, a elaboração de registros e documentação que torne visível o trabalho educativo desenvolvido em cada instituição educacional, sem o objetivo de seleção, promoção ou classificação (BRASIL, 2009).

Quanto aos instrumentos de registro de avaliação com a finalidade de acompanhar a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças que frequentam a Educação Infantil ofertada na escola, por meio do registro dos professores, é realizado o parecer descritivo que torna visível as aprendizagens, considerando os percursos individuais, singulares de construção de conhecimento. Do mesmo modo, cumpre o papel ético de narrar essas aprendizagens para as famílias.

O parecer descritivo é uma importante ferramenta para o professor, que em um processo contínuo de observação, de registro e de reflexão sobre suas

práticas pedagógicas, toma consciência de que modo suas ações reverberam nas aprendizagens das crianças. E é por isso que a avaliação na RME de Curitiba não é um fim, mas um meio de observar e compreender a complexidade e o dinamismo da aprendizagem e do desenvolvimento da criança e do estudante, de promover reflexões e tomadas de decisão que possibilitem a qualificação das práticas.

Nesse sentido, compreender o desenvolvimento humano como pertencimento e exercício da cidadania, e que a aprendizagem ocorre ao longo da vida, é propor processos de avaliação participativa e contínua, com discussões e reflexões que contemplam a participação dos diferentes segmentos da comunidade escolar. Essa proposição tem como foco os processos participativos das próprias crianças e dos estudantes, a partir da concepção de que avaliar é acompanhar e registrar a aprendizagem e o desenvolvimento dos sujeitos nos contextos em que estão inseridos, a partir de um olhar teórico-prático-reflexivo sobre as manifestações sucessivas e gradativas, considerando suas individualidades, tempos e formas de aprender.

Na perspectiva da avaliação como diagnóstico para o (re)planejamento, o planejamento escolar, em todos os seus âmbitos, o PPP, o plano de ação, o plano de ensino e o plano de aula, são inter-relacionados, pois têm como propósito a efetivação dos objetivos educacionais e a organização na perspectiva em que o estudante sempre avance em suas aprendizagens e em seu desenvolvimento.

Ao elaborar o plano de ação anualmente, com a participação efetiva da comunidade educativa, consideram-se as concepções e encaminhamentos propostos no PPP, os diagnósticos do contexto educacional, assim como os dados advindos do PIQ, a fim de que sejam sistematizadas proposições a serem efetivadas no decorrer do ano letivo, possibilitando melhorias permanentes no ambiente educativo e consequentemente a qualidade educacional.

Outra etapa do planejamento escolar é o planejamento de ensino. Esse documento é elaborado pelos profissionais da escola a partir de diagnósticos realizados ao longo do ano letivo articulado aos conhecimentos, objeto de estudo dos componentes curriculares dispostos no Currículo do Ensino Fundamental: Diálogos com a BNCC (2020). O planejamento de ensino é organizado de forma

coletiva e nele se reflete, se propõem e se sistematizam metodologias, recursos e instrumentos de avaliação a serem utilizados.

Articulado a essas etapas do planejamento está o plano de aula, que é elaborado pelo professor na perspectiva de organizar a prática docente, de forma detalhada, contemplando estratégias didáticas diferenciadas e diversificadas com o intuito de atender a individualidade do sujeito.

Nesse propósito, a organização do trabalho pedagógico nas escolas da RME de Curitiba é efetivada em prol do direito à aprendizagem, e que o currículo seja inclusivo e o planejamento educacional esteja articulado com os propósitos da formação humana integral e que a avaliação educacional cumpra sua função ao redimensionar as práticas educacionais, como propõe Arroyo (2019).

De acordo com Freire (2003), quando há diálogo entre a escola, crianças, estudantes e suas famílias/responsáveis, há uma integração que possibilita a transformação da realidade. O diálogo, nessa perspectiva, é parte da natureza histórica dos sujeitos, em que há encontro e reflexão sobre a realidade e sobre os diferentes saberes, conhecimentos e culturas.

A escola integrada à comunidade em que está inserida, ao seu entorno, ao bairro e aos diferentes territórios educativos[8] da cidade em que se situa, entende que os sujeitos precisam compreender a sua realidade para nela intervir, exercendo assim sua cidadania plena.

Curitiba, ao se tornar uma cidade educadora[9], possui compromisso de ampliar as diferentes ações educativas no contexto da cidade. Dessa forma, a oferta de programas nos âmbitos sociais, culturais e educativos visam pertencer a um projeto educativo (AIETA; ZUIM, 2012).

No contexto da educação municipal, inúmeras são as propostas desenvolvidas para contribuir com os compromissos firmados, por exemplo, o Programa Linhas do Conhecimento (PLC). De acordo com Freire (2017, p. 29):

[8] Como territórios educativos entende-se o espaço humanizado que possibilita vivências potencializadas pelo planejamento de ações que intencionalmente permitem múltiplas experiências educativas, considerando espaços de aprendizagem formais e informais. Um território educativo preconiza o exercício da educação de forma ampla e democrática, com o objetivo de compreender os sujeitos, os espaços e os tempos como pedagógicos. Enfatiza-se o pertencimento ao espaço em que se encontram os estudantes e toda a comunidade compreendendo o (seu) lugar de aprender.

[9] Curitiba passou a integrar oficialmente, em outubro de 2019, a AICE – Associação Internacional das Cidades Educadoras –, da qual fazem parte mais de 360 cidades do mundo.

> 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 e o sonho ou a utopia de que embebamos a política, a serviço de que e de quem a fazemos. A política dos gastos públicos, a política cultural e educacional, a política de saúde, a dos transportes, a do lazer.

Nesse sentido, 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.

Pensando a cidade como *lócus* educativo, novos desafios são postos para a escola e há a necessidade de (re)inventar o cotidiano escolar. Nessa perspectiva, o contexto de pandemia (Covid-19) iniciado em 2020 postulou uma nova conjuntura educacional, em que as tecnologias se fizeram ainda mais presentes. Foram incorporadas na RME de Curitiba ações com videoaulas e videopropostas transmitidas em canal aberto de TV e plataforma YouTube, além das diferentes possibilidades que podem ser inseridas no contexto educacional, abrangendo variadas metodologias, com estratégias que possibilitaram a ampliação dos tempos e espaços de aprendizagem de crianças, estudantes e familiares e/ou responsáveis, juntamente com a equipe pedagógica das unidades.

O enfrentamento da pandemia da Covid-19 evidenciou experiências em relação às oportunidades de ampliar os momentos de aprendizagem, pautou as ações de todas as equipes (SME, NREs e escolas) consolidando Curitiba como uma Cidade Educadora e buscando avançar em relação ao Objetivo de Desenvolvimento Sustentável, que indica a Educação de Qualidade.

3. O CURRÍCULO NAS ESCOLAS DA RME DE CURITIBA – ENSINO FUNDAMENTAL

O currículo na RME de Curitiba tem como propósito contribuir com a formação humana integral envolvendo o trabalho com os conhecimentos científicos, históricos e culturais, articulando-os aos saberes que os estudantes trazem de seus diferentes espaços de vivência.

Logo, o currículo em ação é vislumbrado como todas as práticas desenvolvidas no interior da escola, o que segundo Sacristán (2008), configura-se como práxis, sendo ponte entre a teoria e a prática pedagógica, reconhecendo-se que toda a prática realizada na escola é elemento curricular.

Dessa forma, o currículo em ação envolve o planejamento escolar, a consolidação desse planejamento e a avaliação de todas as ações realizadas na escola, como também as práticas que não envolvem controle técnico, mas relacionam-se à organização dos tempos, dos espaços e dos conhecimentos, ao acolhimento de famílias e/ou responsáveis e às formas em que os princípios dispostos nos documentos oficiais são vivenciados na escola.

O currículo escolar são as trajetórias, as escolhas, as metodologias, as estratégias elencadas, os conhecimentos, os saberes e as culturas presentes na escola. Logo, a escola é espaço e tempo para diálogo e intercâmbio cultural de práticas da democracia (enquanto princípio e enquanto método), conforme corrobora Freire (2003, p. 14) ao refletir sobre a educação democrática como "[...] um trabalho do homem com o homem, e nunca um trabalho verticalmente do homem [...]".

O Currículo do Ensino Fundamental: Diálogos com a BNCC (2020) traz em seus princípios e fundamentos a inclusão e a equidade em uma Cidade Educadora, o que responsabiliza a escola e os profissionais que nela atuam a colocarem em ação práticas educativas emancipatórias, valorizando e considerando a diversidade e a heterogeneidade. De acordo com Moreira e Candau (1998), o currículo é o coração da escola, pois é por meio dele que são sistematizados os esforços pedagógicos em função do direito à aprendizagem e o acesso ao conhecimento científico, histórico e social dos estudantes.

O Currículo do Ensino Fundamental: Diálogos com a BNCC (2020) decorreu do trabalho coletivo dos profissionais da RME e foi construído com uma lógica espiralada, de forma que os conhecimentos trabalhados em um ciclo de aprendizagem sejam revisitados, ampliados e aprofundados em outro ciclo, sem perder a visão do todo (CURITIBA, 2021).

Desse modo, os objetivos de ensino-aprendizagem são planejados de acordo com cada ano, mas considera-se para essa organização e ensino, o objetivo do Ciclo de Aprendizagem e o reconhecimento da pluralidade presente

na escola, numa perspectiva do avanço permanente do estudante. Nesse sentido, afirma-se que o Currículo do Ensino Fundamental possui as seguintes características: cíclico, dialógico e contínuo.

O currículo é cíclico, pois supera a perspectiva de currículo enquanto listagem de conteúdos fixos, permitindo propostas didático-pedagógicas em que o estudante tenha condições de continuar a aprender; é dialógico porque há possibilidades intercomunicantes entre os sujeitos e o objeto do conhecimento, integrando a realidade local e global; e é contínuo, pois não há rupturas entre os Ciclos de Aprendizagem e valorizam-se os saberes da comunidade educativa.

Os conhecimentos dispostos no Currículo do Ensino Fundamental são direitos de aprendizagem dos estudantes e previstos no planejamento, articulados aos interesses dos estudantes, sua fase de desenvolvimento e seus saberes, necessidades e formas de ver o mundo (CURITIBA, 2020).

3.1 CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A partir das concepções de criança no ambiente escolar, a primeira etapa da educação básica está amparada pelo Currículo da Educação Infantil: Diálogos com a BNCC (CURITIBA, 2020), que embasa a especificidade do trabalho pedagógico na educação infantil. O currículo nessa etapa é entendido como um conjunto de práticas pedagógicas cotidianas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos do patrimônio sócio-histórico já sistematizado pela humanidade, de modo a promover condições para o desenvolvimento integral das crianças, por meio das interações e brincadeira (BRASIL, 2009a).

Nessa concepção, o currículo é centrado na ação da criança e do professor, em suas relações com as práticas sócio-históricas, bem como, na diversidade de conhecimentos e na habilidade das crianças em experienciar e argumentar sobre o seu entorno físico e social. O currículo, pautado na ação/desenvolvimento dos sujeitos e nas suas relações com o mundo, é compreendido ao mesmo tempo como individual, coletivo e social.

O currículo da primeira infância é composto por dois aspectos: os conceitos de aprendizagem e desenvolvimento, que tem a ver com as questões corporais, motoras, comunicativas, linguísticas, emocionais, sensoriais e

cognitivas, e os conceitos de aprendizagem e desenvolvimento eminentemente sociais de integração na cultura, nas práticas sociais, no reconhecimento de pertencimento e no exercício da cidadania.

A partir da compreensão de que a escola é espaço de vida, a vivência de experiências cotidianas, significativas nesse ambiente, contribuem para a aprendizagem e para o desenvolvimento. Ao oferecer às crianças condições para expressarem suas intenções e suas potencialidades por meio de experiências, valorizando as interações e a brincadeira, assume-se o compromisso pedagógico da Educação Infantil, pois a unidade educativa é pensada na dimensão relacional do contexto onde se efetivam os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Esses dois aspectos são vivenciados simultaneamente nas proposições desenvolvidas junto às crianças, para tanto, seis dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento anunciados na BNCC (2017, p. 33), conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, são o modo de assegurar condições para que as crianças aprendam ao desempenharem, em diferentes situações e ambientes, papel ativo que as convidam a vivenciar desafios e sentirem-se provocadas a resolvê-los (BRASIL, 2017).

Esses são direitos que precisam estar protegidos nas instituições de educação infantil, pois eles são indissociáveis e são o mote do planejamento das práticas pedagógicas cotidianas. Eles derivam dos princípios ético, político e estético anunciados nas DCNEI (BRASIL, 2009a). Dessa maneira, o princípio ético traduz os direitos de conhecer-se e conviver, o princípio político, os direitos de participar e expressar e o princípio estético, os direitos de brincar e de explorar que se transformam no processo de aprendizagem e o potencializam no desenvolvimento das crianças na vida cotidiana.

Ao garantir os direitos, as práticas pedagógicas nas escolas estão comprometidas com a democracia e a cidadania, com o respeito à pessoa e às relações cotidianas, com oportunidades educacionais que consideram as diversas maneiras pelas quais as crianças, nesse momento de suas vidas, experienciam o mundo, produzem saberes, interagem e expressam interesses e curiosidades de modo subjetivo.

Ao compreender que as práticas pedagógicas estão imersas na vida cotidiana e assegurar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento como dimensões democráticas e curriculares, esse modo de organizar e orientar os planejamentos educativos assevera o educar e o cuidar de cada criança e acolhem a experiência de aprender subjetiva como processo de produção de sentidos, possibilitando às crianças a vivência e a aprendizagem de modo orgânico e como condição para experienciar o que a vida oferece (DEWEY, 2002).

Considerar as crianças no centro do processo educativo é compreender que, desde o nascimento, pensam de modo sofisticado e complexo. E, a partir desse pressuposto, se reconhece como processo fundamental o valor da experiência, que é única e singular para cada sujeito. Como nos traz Larrosa (2002), a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca, algo que nos transforma e nos configura enquanto sujeitos em nossa integralidade.

Dewey (2002), ao falar de experiência propõe olharmos para a *inteireza* que compõe a construção de sentidos e significados. Fochi (2020, p. 55) explica que “o modo de apreensão da criança sobre as coisas do mundo é interpelado por tudo aquilo que a criança dispõe e busca colocar em relação para a construção de significado”.

A partir dessas reflexões, pode-se inferir que, nos espaços educacionais, é preciso investir em contextos que favoreçam a experiência de aprender, que sejam lugares habitáveis[10] e estéticos[11], que respeitem as especificidades e singularidades de cada criança e do grupo de crianças, que sejam seguros e desafiadores, com materiais de qualidade, que deixem marcas de afeto e que contribuam com a efetivação de uma relação horizontal entre o professor e a criança. Espaços que sejam planejados e refletidos continuamente numa perspectiva de processo, de investigação e de descoberta, pautado no diálogo,

[10] Constituem-se como "espaço dinâmico, inter-relacional, qualificado e aberto às possibilidades múltiplas das atuações humanas, às quais dá sentido existencial". Um espaço, também – como diria Gaston Bachelard (1983) – poético" (HOYUELOS, 2006, p. 76).
[11] Esse conceito de “experiência estética se conforma por uma dinâmica de inter-relações entre os sujeitos e a estrutura de oportunidades que os provoca, sob condições ambientais favoráveis, oferecidas pela prática educativa à constituição de processos significativos” (VIEIRA, 2018, p. 169).

no cultivo da curiosidade e no compromisso com as aprendizagens das crianças.

Ao considerar a experiência de aprender, busca-se uma educação baseada nas relações: criança-criança, criança-professor, criança-meio, bem como, com a sociedade, com as culturas, com os conhecimentos e com as subjetividades. Relações que estão pautadas nas singularidades dos gestos cotidianos, reconhecendo as potencialidades das crianças, em diferentes contextos de aprendizagens e seu protagonismo em diferentes vivências.

Nessa orientação, o professor que atua com crianças da Educação Infantil, assume um papel relacional no processo educativo, isto é, existe a (co)construção de conhecimentos (EDWARDS, 1999). Ao compreender as necessidades das crianças, o professor oferta situações para a construção de aprendizagens que atendem tais necessidades, criando espaços relacionais de bem-estar, educação e de cuidado, em que as crianças se sintam convidadas a descobrir por si, experimentar e aprender nas interações e na brincadeira e acessar o patrimônio sócio-histórico.

Para tal, a organização dos espaços e dos materiais com intencionalidade pedagógica é fundamental para possibilitar que a criança possa criar enredos, tornando-os esteticamente provocativos, convidativos e desafiadores, de acordo com as capacidades e características das crianças, também é fundante a reflexão sobre a organização da jornada cotidiana, ou seja, a gestão do tempo que oportuniza às crianças a se organizarem em diferentes arranjos de grupos e a exercitarem o poder de escolha. Além das organizações de espaços, materiais e tempos, tornar visível os percursos de aprendizagens vividos pelas crianças e pelo professor é um importante movimento democrático e um recurso para a investigação da própria prática pedagógica (STENHOUSE, 1975), ademais restitui memória às crianças e o desenvolvimento de ações metacognitivas (MARIOTTI; CANTELLI; PEREIRA, 2017).

Na organização da jornada das crianças “todos os momentos da vida cotidiana na escola, se intencionalmente pensados e planejados, desenvolvem importantes processos de aprendizagem” (FOCHI, 2019, p. 251) e são fruto de investigação e reflexão permanentes para a qualificação das ações cotidianas e construção de saberes sobre a criança e sobre a docência. Essa jornada é

planejada tendo em vista os percursos singulares, com flexibilidade e acolhimento para que crianças possam viver com conforto e bem-estar o cotidiano nas unidades educacionais.

O arranjo curricular na Educação Infantil se organiza por campos de experiências, que se caracterizam como forma de circunscrever a construção de conhecimentos vivida por crianças e adultos, por meio dos patrimônios culturais e sociais que serão evidenciados no trabalho pedagógico da Educação Infantil.

Os campos de experiências emergem das DCNEI (BRASIL, 2009a), que apresentam, no Art. 9.º, as doze experiências que devem ser promovidas às crianças, concentradas em cinco campos (O eu, o outro e o nós; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Corpo, gestos e movimentos; Traços, formas, sons e cores; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações) que são o foco do trabalho junto às crianças.

Os cinco campos de experiências são explorados a partir dos interesses e das investigações das crianças e estão centrados na ação do sujeito, em uma perspectiva colaborativa de produção de saberes, que no processo compreende que a criança se desenvolve e aprende por meio das relações e interações, das múltiplas linguagens, nas experiências concretas da vida cotidiana e no convívio em um espaço de vida coletiva (BRASIL, 2009a).

Esses campos de experiências estão entrelaçados e sustentam a concepção da criança que é potente, curiosa, questionadora, criativa, com agência e produtora de cultura. Os campos estão articulados aos direitos de aprendizagem, que expressam os diferentes modos como a criança aprende e se desenvolve: brincando, convivendo, conhecendo-se, expressando, explorando e participando.

Para o planejamento pedagógico, nessa etapa da Educação Básica, é imprescindível que o professor tenha compreensão de quem são as crianças atendidas e de suas características subjetivas. Isso é possível por meio das relações estabelecidas com as famílias de cada criança e com o conhecimento sobre a aprendizagem e o desenvolvimento e, consequentemente, pelo convívio na vida cotidiana, ou seja, a observação atenta, os registros que dão suporte para as reflexões sobre as práticas pedagógicas e o compartilhamento da vida vivenciada junto às crianças.

A partir dessas reflexões e ações sobre a construção de conhecimentos nessa etapa da educação é que o planejamento educativo se constitui, ou seja, isso se manifesta no modo como se planeja a organização dos espaços, na oferta dos materiais, dos brinquedos, dos objetos e das ferramentas da cultura, na organização dos grupos e no modo como é gerido o tempo. É importante planejar as chegadas, os deslocamentos, as jornadas cotidianas e as despedidas na escola, bem como, as atividades de atenção pessoal, a alimentação, a higiene e o descanso, considerando nesse planejamento, as ações individuais e coletivas.

A participação ativa das crianças na construção dos planejamentos cotidianos e em sua própria avaliação oferece ao professor uma perspectiva única dos processos, pois, o ponto de vista infantil permite que as propostas pedagógicas ofertadas às crianças sejam sustentos das dimensões democráticas, com os arranjos sociais, políticos e pedagógicos que constituem a oferta de atendimento na escola.

As ações desenvolvidas junto às crianças são pautadas por construções de conhecimentos profundamente inter-relacionados, privilegiando a perspectiva interdisciplinar. Sendo assim, não há hierarquização entre os eixos, direitos, campos e saberes, ademais, todos os aspectos da vida cotidiana que a criança vive são importantes para a sua aprendizagem e o seu desenvolvimento e devem ser vivenciados simultaneamente nas propostas pedagógicas ofertadas às crianças.

O ato de privilegiar as experiências infantis, compreendendo-as como um processo intenso e complexo de apropriação do mundo, reafirma o compromisso com a aprendizagem e desenvolvimento de cada criança. Todo esse conjunto de saberes está profundamente relacionado às ações concretas da vida cotidiana e em práticas pedagógicas que privilegiam as relações sociais e culturais que, de maneira única, é significado por cada criança.

4. DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL NA RME DE CURITIBA

A formação dos profissionais da educação constitui uma oportunidade para o desenvolvimento profissional e pessoal, pois ajuda a olhar para o contexto

e modificar a prática pedagógica. Podemos dizer que existe um processo recursivo e dialógico entre a formação e a prática pedagógica (MORIN, 2006), porque ao mesmo tempo em que a formação amplia e aprofunda nosso olhar sobre a prática, é a partir das vivências e das demandas da prática que são organizadas e (re)formuladas as ações formativas. Conforme Freire (1996, p. 20):

> A educação é permanente não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de finitude. Mas ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí.

A formação na RME de Curitiba estrutura-se em torno de um programa denominado: Veredas Formativas – que propõe ações integradoras e contextuais, envolvendo os processos de desenvolvimento profissional e pessoal, com conteúdos concretos, oportunidades de aprendizagem, relevância para as práticas e o impacto na aprendizagem dos estudantes (DAY, 2001; PRYJMA; WINKELER, 2014).

Uma formação multidimensional, pois além do desenvolvimento profissional as ações formativas visam ao desenvolvimento pessoal, cultural, emocional, com ações relacionadas a questões de saúde mental e qualidade de vida dos profissionais. As ações formativas, desenvolvidas nas unidades educacionais durante as permanências e a organização da Semana de Estudos Pedagógicos (SEP), fortalecem esses momentos de estudo sistematizados e compõem o desenvolvimento profissional. Nesse sentido, ao pensar em ações formativas globais na e para a Rede Municipal de Ensino de Curitiba e em ações locais e periféricas como as que ocorrem dentro das escolas, evidencia a importância da formação para a qualidade do ensino na cidade.

A formação subsidia a prática pedagógica e fortalece os processos de aprender na cidade. Na trama da cidade educadora, os processos formativos ocorrem em múltiplos espaços (presenciais e virtuais), organizados pelas equipes da SME, NREs e unidades educacionais, e incluem no mapa espaços educacionais, culturais e históricos como, por exemplo, universidades; praças; parques; museus; faróis do saber e inovação; bibliotecas, entre outros.

5. CULTURA DIGITAL E APRENDIZAGEM CRIATIVA NA RME CURITIBA

A Rede Municipal de Ensino (RME) de Curitiba realiza diversas ações relacionadas à utilização das tecnologias digitais na educação e à Aprendizagem Criativa[12]. Dentre elas, destacam-se os projetos: Jornalistas Mirins (Jornal Eletrônico e Rádio Escola), Robótica Educacional, Robótica de alta performance, Faróis do Saber e Inovação, Faróis do Saber Móveis, bem como a Adoção Sistêmica da Aprendizagem Criativa. Essas ações visam favorecer o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, desenvolver a criatividade e promover a cultura digital[13].

A cultura possibilita perpetuar as histórias e as formas de interagir com o mundo. Nesse contexto, a cultura digital amplia as possibilidades de interação, mediadas pelo uso das tecnologias digitais.

A cultura digital traz novos desafios à educação. Por isso, a criatividade se torna cada dia mais importante para uma atuação social autônoma, responsável e humana, possibilitando criar novas ideias e pensar em nuances diferentes para superar os desafios que surgem ao longo da vida (TORRE, 2005).

A criatividade como um aspecto epistemológico e metodológico é uma característica fundamental para a prática social, tanto como uma capacidade pessoal, quanto coletiva, ao possibilitar ações inovadoras e de transformação da sociedade. (TORRE, 2005). A criatividade é necessária à vida das pessoas e à sociedade em geral. Ela é considerada a base da inovação e não se limita a tecnologias ou materiais específicos.

Por meio do desenvolvimento do pensamento criativo, adquire-se habilidades relacionadas à resolução de problemas e à tomada de decisões.

[12] Aprendizagem Criativa é uma abordagem pedagógica proposta pelo pesquisador Mitchel Resnick, do *Lifelong Kindergarten* do MIT Media Lab que se baseia no construcionismo de Seymour Papert, nas ideias de Piaget, Paulo Freire, Maria Montessori e outros grandes pensadores. Resnick (2020, p. 7) acredita que "[...] aprendizagem baseada no modelo de jardim de infância seja exatamente o que é preciso para ajudar as pessoas de todas as idades a desenvolverem as capacidades criativas necessárias para prosperar na sociedade de hoje, que vive em constante mudança".

[13] Acultura digital é um conceito, oriundo da Cibercultura, que se refere ao conjunto de práticas, conhecimentos, costumes e formas de interação social, realizadas por meio de recursos digitais, como a internet, computadores, tablets, smartphones, entre outros (LÈVY, 1999; LEMOS, 2013).

Para Rosas (2016, p. 29), "[...] criatividade é conotação fundante do pensamento freireano em educação".

Por isso, a busca por abordagens pedagógicas que auxiliem no desenvolvimento do pensamento criativo, dentro das unidades educacionais, tem como fundamento teórico-prático a abordagem pedagógica da Aprendizagem Criativa (RESNICK, 2020).

A Aprendizagem Criativa (RESNICK, 2020) conta, originalmente, com 4 pilares denominados os 4 Ps: Projetos, Pares, Paixão e Pensar Brincando. Em decorrência do desenvolvimento dessa abordagem pedagógica para além do contexto das salas de aulas, mas também nos espaços *maker* dos Faróis do Saber e Inovação, acrescentou-se o P de Propósito e o P de Poderosas Ideias.

Os Ps são princípios norteadores ou pilares que auxiliam no:

> [...] desenvolvimento de experiências de aprendizagem que possibilitem a pessoas de todas as idades e contextos projetar, criar, experimentar e explorar exatamente como acontece em um jardim de infância [...] são norteadores para ajudar todos a se desenvolverem como pensadores criativos (CURITIBA, 2018, p. 30).

Uma aprendizagem baseada em projetos desenvolve novas ideias, habilidades e estratégias. A aprendizagem acontece de forma efetiva quando o estudante se envolve na construção significativa de um projeto, seja de que tamanho for. (RESNICK, 2020). A aprendizagem também deve ser colaborativa e compartilhada. Trabalhar em pares é importante para que os estudantes desenvolvam experiências criativas, interajam com outras pessoas e troquem conhecimentos.

Quando as crianças e os estudantes trabalham em projetos de que têm interesse, ficam mais motivados e dispostos a trabalhar por mais tempo. Essa paixão é o combustível para novas aprendizagens (RESNICK, 2020).

Aprender envolve ludicidade e exploração. A criança e o estudante devem manipular diferentes materiais, testar o novo e assumir riscos sem medo do erro. Brincar é experimentar. Pensar brincando não trata apenas de brincar, é necessário explorar. Para Resnick (2020), a partir dessas situações, podem surgir soluções brilhantes e ideias totalmente novas e inesperadas.

Ao imaginar, a criança e o estudante pensam no que desejam criar, de

forma individual ou coletiva. Para criar, é hora de colocar a mão na massa. Ao brincar, vai experimentando diferentes tecnologias e materiais. Ao refletir, verá o que está adequado e o que não está. E ao imaginar, vai pensando sobre uma possível mudança em algum aspecto ou uma nova forma de construir o que já realizou.

O propósito tem a intenção de empoderar e incentivar os envolvidos para multiplicarem o que estão aprendendo e, com isso, inspirar mais pessoas com poderosas ideias ou impactar outras realidades a partir do projeto desenvolvido.

A implementação de estratégias pedagógicas que contemplem os pilares da Aprendizagem Criativa e a utilização pedagógica das tecnologias digitais pode contribuir para o desenvolvimento de uma aprendizagem pautada na criatividade e na inovação, de maneira conectada com a cultura digital, aspectos essenciais para o contexto educacional contemporâneo.

6. DOCUMENTAÇÃO ESCOLAR E RECURSOS FINANCEIROS

As escolas da RME de Curitiba ao organizarem a documentação da vida escolar dos estudantes, assim como ao administrar as verbas recebidas dos órgãos oficiais, consideram os documentos orientadores procedentes da SME de Curitiba.

6.1. PROCESSO DE REGULARIZAÇÃO DE VIDA ESCOLAR/LACUNA DE SÉRIE

A Lacuna de Série é o procedimento adotado quando detectada a irregularidade na documentação escolar do/a estudante, ou quando não houver registro em um dos anos/série/disciplina no histórico escolar.

Para os processos de Regularização de Vida Escolar/Lacuna de Série a Rede Municipal de Ensino de Curitiba baseia-se na Deliberação n.º 09/2021 do CEE-CP/PR e na Instrução Normativa n.º 06/2021 da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba.

O processo de regularização de vida escolar do estudante – lacuna de série, será de responsabilidade do diretor(a)/vice-diretor, sob o acompanhamento do Núcleo Regional de Educação (NRE) pertinente.

A elaboração, a execução e o encaminhamento do processo de regularização da vida escolar são de responsabilidade da unidade que detém a matrícula do estudante, mesmo quando a irregularidade for constatada em documento de transferência recebido de outra instituição de ensino.

A efetivação do processo se dará após a emissão do Ato de Regularização de Vida Escolar/Lacuna de Série pelo Departamento de Planejamento Estrutura e Informações – DPEI.

Caberá ao (à) secretário (a) da unidade registrar o Ato de Regularização no Sistema Estadual de Registro Escolar (SERE), bem como anexar toda a documentação do processo na pasta individual do(da) estudante na secretaria da escola.

6.2. PROCESSO DE CLASSIFICAÇÃO

Classificação é o procedimento adotado para estudantes transferidos/as de escolas de outro município/estado sem documentação legal comprobatória, para estudantes transferidos oriundos de escolas do exterior com documentação legal, para estudantes transferidos de escolas do exterior sem documentação legal e com domínio da Língua Portuguesa, para estudantes transferidos de escolas do exterior sem documentação legal e sem domínio da Língua Portuguesa (Del. CEE/PR n.º 09/2021 – art. 35), para estudantes egressos de classe especial e das escolas de ensino fundamental na modalidade educação especial e para estudantes matriculados na Educação de Jovens e Adultos – EJA.

A classificação poderá ser realizada em qualquer série/ano, ciclo, módulo ou outra unidade de percurso adotada, com exceção do 1º ano do Ensino Fundamental.

Para os processos de Classificação a Rede Municipal de Ensino de Curitiba baseia-se na Deliberação n.º 09/2021 do CEE-CP/PR e na Instrução Normativa n.º 04/2021.

A efetivação do processo se dará após a emissão da Informação pelo Departamento de Planejamento Estrutura e Informações – DPEI.

Caberá ao (à) secretário (a) da unidade realizar a manutenção do Sistema Estadual de Registro Escolar (SERE), bem como anexar toda a documentação do processo na pasta individual do(da) estudante na secretaria da escola.

6.3. PROCESSO DE RECLASSIFICAÇÃO

Reclassificação é o procedimento adotado para reencaminhar o/a estudante para a série/ano conforme seu grau de experiência e desempenho, independentemente do que esteja registrado em seu Histórico Escolar. O processo de Reclassificação também pode ser adotado no caso de estudantes que apresentem altas habilidades/superdotação, desde que atestadas por especialistas habilitados conforme legislação vigente e diretrizes do Departamento de Inclusão e Atendimento Educacional Especializado – DIAEE e, ainda, no caso de estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A reclassificação poderá ser realizada em qualquer série/ano, ciclo, módulo ou outra unidade de percurso adotada, com exceção do 1º ano do Ensino Fundamental.

Para os processos de Reclassificação a Rede Municipal de Ensino de Curitiba baseia-se na Deliberação n.º 09/2021 do CEE-CP/PR e na Instrução Normativa n.º 04/2021.

A efetivação do processo se dará após a emissão da Informação pelo Departamento de Planejamento Estrutura e Informações – DPEI.

Caberá ao (à) secretário (a) da unidade realizar a manutenção do Sistema Estadual de Registro Escolar (SERE), bem como anexar toda a documentação do processo na pasta individual do(da) estudante na secretaria da escola.

6.4. LRCOM – LIVRO REGISTRO DE CLASSE ONLINE DO MUNICÍPIO

O uso do Livro Registro de Classe Online Município (LRCOM) foi instituído na Rede Municipal de Ensino de Curitiba pela Resolução n.º 68/2020 e normatizado pela Instrução Normativa n.º 5/2023, sendo o documento oficial da RME para comprovação de frequência, das atividades escolares realizadas e do

processo avaliativo, sob responsabilidade dos professores e demais profissionais da educação envolvidos nesse processo, garantindo o direito dos registros escolares fidedignos às crianças e aos estudantes.

Os registros no LRCOM devem ser padronizados de forma que constituam a perfeita escrituração da vida escolar das crianças e estudantes e garantam a qualquer tempo a integridade e veracidade das informações, dentro dos prazos estipulados pela Secretaria Municipal da Educação de Curitiba.

6.5. APPF – ASSOCIAÇÃO DE PAIS, PROFESSORES E FUNCIONÁRIOS

A Associação de Pais, Professores e Funcionários (APPF) é uma Organização da Sociedade Civil (OSC), sem fins lucrativos, declarada de utilidade pública municipal, que representa os interesses comuns dos profissionais, dos pais das crianças e dos estudantes das unidades escolares da SME de Curitiba, não sendo remunerados seus membros.

Tratando-se de pessoa jurídica de direito privado, a APPF é constituída por prazo indeterminado e com atuação colegiada entre seus membros, sempre composta por Pais, Responsáveis Legais ou Responsáveis pelo acompanhamento da vida escolar de crianças e /ou estudantes, Professores e Funcionários da Unidade Escolar.

Os membros da Diretoria e dos Conselhos Administrativo e Fiscal que compõem uma APPF são eleitos em Assembleia Geral. A participação da família na vida escolar das crianças e dos estudantes vai além do comparecimento nas reuniões e nas festividades, estando presente também no processo de gestão democrática da unidade escolar.

É por meio da participação na APPF que as famílias ampliam sua participação direta, efetiva e colaborativa no processo educacional, contribuindo ainda no controle social e na fiscalização do uso dos recursos públicos descentralizados na Educação.

Segundo o Estatuto da APPF, são objetivos da Associação de Pais, Professores e Funcionários:

I - promover atividades com finalidades de relevância pública e social;

II - participar de reuniões com a equipe pedagógico-administrativa da Unidade, discutindo e sugerindo ações que oportunizem a integração família-escola-comunidade;

III - integrar a comunidade ao contexto escolar, visando à discussão da política educacional para a democratização do ensino e a conquista da gestão colegiada;

IV - representar os interesses da comunidade escolar, contribuindo para a melhoria do ensino;

V - promover o entrosamento entre pais, alunos(as), professores(as), pedagogos(as), funcionários(as) e a comunidade, através de atividades sócio educativas, culturais e esportivas;

VI - colaborar na promoção da ética, da paz, da cidadania, dos direitos humanos e de outros valores universais;

VII - gerir e administrar os recursos financeiros próprios da associação e os que lhe forem repassados através de doações, contribuições, convênios, acordos, termos de colaboração com as prioridades estabelecidas em reunião conjunta com a Diretoria, Conselho Deliberativo, Conselho Fiscal e Assessoria Técnica da APPF da Escola/CMEI/CMAEE com registro em livro ata.

7. PROGRAMAS E PROJETOS NAS ESCOLAS DA RME DE CURITIBA

Os programas e projetos desenvolvidos na RME de Curitiba estão fundamentados na concepção de formação integral do ser humano e, nessa perspectiva, propõe o desenvolvimento de ações voltadas ao processo de ensino e aprendizagem, por meio da ampliação do tempo, do acesso a diferentes experiências e/ou ambientes educativos.

O desenvolvimento de programas e projetos torna a escola um espaço irradiador de conhecimento. Além de promover parcerias e ações integradas para o fortalecimento de novas descobertas e vivências culturais, atividades relacionadas à saúde, ao esporte e lazer para toda a comunidade.

Os projetos e programas são desenvolvidos nos diferentes setores da SME, sendo exemplos:

PROJETO/PROGRAMA	DESCRIÇÃO	SETOR RESPONSÁVEL NA SME
Programa #tamojunto	É uma ferramenta desenvolvida por meio da parceria entre a Secretaria Municipal da Educação e a Secretaria Municipal da Saúde, para o trabalho relacionado à prevenção ao uso de drogas ilícitas, com base nas influências sociais e habilidades de vida. É composto por doze aulas para os estudantes e três oficinas para Pais e Responsáveis. O programa aborda já nos primeiros anos da adolescência, quando os estudantes têm entre 11 e 14 anos, o uso de drogas, de forma a promover a valorização da vida e da saúde. É indicado que programas de prevenção deste tipo aconteçam em escolas nos anos iniciais da adolescência.	CEFAR
Programa Elos - Educação, Saúde e Cidadania	Este programa traz aos estudantes as contribuições à sua formação humana, sociopolítica e psicopedagógica. O desafio do Programa é buscar uma proposta que contemple a formação de sujeitos coletivos em todas as suas dimensões, pautada nos seguintes eixos estruturantes: Desenvolvimento Cognitivo; Solidariedade (Ética da Cooperação); Empatia e Respeito à Diversidade; Autonomia; Assertividade; Coletivos na constituição de sujeito e sociedade.	CEFAR
Ministério Público na Escola	Promove e sensibiliza a comunidade escolar por meio de campanhas sobre o enfrentamento do trabalho infantil, identificando, acolhendo e notificando as situações. O intuito é fomentar a geração de conhecimento sobre a realidade do trabalho infantil em Curitiba e no Brasil, com destaque para as suas piores formas; divulgar os canais de denúncia de situações de trabalho infantil (disque 100, 156); reduzir o índice de abandono e evasão escolar. Ofertar formação específica sobre o tema em consonância com a recomendação administrativa do Ministério Público do Trabalho.	CEFAR
Escola de Pais	Este Projeto traz temas contemporâneos relacionados aos papéis das famílias e das instituições educativas na educação de crianças e estudantes, buscando formar uma rede colaborativa entre famílias curitibanas e Secretaria Municipal da Educação para discutir estas temáticas.	CEFAR
Programa de Acolhimento Pedagógico aos Órfãos da COVID-19	O intuito deste projeto é o de mapear e acolher as crianças e adolescentes enlutados, verificar a situação em que estão vivendo, a existência da chamada família estendida, ou seja, tios, tias, avós ou outros familiares que estão lhes dando amparo, orientar para questões jurídicas de guarda, questões psicológicas e segurança nutricional e, principalmente, orientar as crianças, adolescentes e seus familiares para as questões voltadas à aprendizagem, que podem se manifestar neste momento.	CEFAR
Programa DIGA	Articulado pela UFPR, o programa busca possibilitar que educadores e comunidade escolar ampliada, reconheçam e adotem estratégias eficazes para monitoramento e atendimento das múltiplas formas de violência, preconceito e discriminação no ambiente escolar, com ênfase para o bullying, a partir da perspectiva da educação e direitos humanos.	CEFAR
PROGRAMA LEIA+	Desenvolve ações que permitam consolidar a Equidade como um princípio de gestão, promovendo reflexões e práticas para garantia do direito à educação: do acesso, da permanência e da aprendizagem, em trajetórias protegidas, a todos e a cada um dos estudantes e crianças matriculados nas unidades educacionais participantes do Programa LEIA+. Das ações do programa destaca-se o Projeto de Apoio Pedagógico LEIA+ e o Projeto LEIA+ ESPORTES.	CEFAR
PROJETO LEIA+ EXTENSÃO	Integra o Plano de Ações Pedagógicas da SME, que visa à retomada de conteúdos elementares do Currículo da RME para os estudantes do Ensino Fundamental no período pós-pandemia, com o objetivo de garantir a recomposição das aprendizagens de estudantes matriculados nas unidades escolares que não fazem parte do grupo de escolas já atendidas pelo Programa LEIA+.	CEFAR
Programa Linhas do Conhecimento	A partir dos objetivos e princípios do programa, são desenvolvidas propostas lúdicas, ações de ampliação cultural e aulas de campo, ampliando e explorando os territórios educativos da cidade. Tais iniciativas são aliadas, ainda, ao processo de formação continuada dos docentes da RME de Curitiba.	Linhas do Conhecimento

Projeto Educação Para o Empreendedorismo Sustentável – Jovens Empreendedores Primeiros Passos (JEPP)	Busca incentivar a cultura empreendedora, aliada ao desenvolvimento da cultura de cooperação, de inovação, de ecossustentabilidade, de ética e cidadania. O projeto é desenvolvido em escolas que ofertam Educação Integral em tempo ampliado, com estudantes do 1.º ao 5.º ano do EF, em parceria com o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE), por meio da metodologia Jovens Empreendedores Primeiros Passos (JEPP).	Linhas do Conhecimento
Embaixadores do Futuro na Cidade Educadora	Tem como objetivo desenvolver competências cidadãs e posturas ativas e investigativas, na busca e compartilhamento de experiências para solucionar problemas locais e globais, por meio da diplomacia. O público-alvo são estudantes de 6º ao 8º ano do ensino fundamental, viabilizando sua participação em eventos, apresentações culturais, seminários e palestras, visitas a consulados e embaixadas, encontro com cônsules e embaixadores e aulas de campo em museus, memoriais e outros espaços destinados à apropriação cultural. A proposta é desenvolvida em parceria com a Assessoria de Relações Internacionais da Prefeitura de Curitiba.	Linhas do Conhecimento
Projeto Fala Curitibinha / Fala Curitibano	Busca promover momentos de participação cidadã, por meio da identificação e apontamento de estratégias para solução de um problema do/no contexto escolar, os quais, posteriormente são expostos em um espaço público de diálogo junto a autoridades e gestores da Prefeitura Municipal de Curitiba (PMC), da SME e do Instituto Municipal de Administração Pública (IMAP). O Projeto Fala Curitibinha/Fala Curitibano é destinado às crianças do Pré II, 4º, 5º e 8º anos do Ensino Fundamental, EJA e Educação Especial.	Linhas do Conhecimento
Projeto Hortas Escolares, Pomares e Jardins de Mel	Visa desenvolver ações de educação ambiental e alimentar em pequenos espaços e terrenos localizados nas unidades educacionais municipais de Curitiba, a fim de promover a conscientização de crianças, estudantes e professores para a importância da alimentação saudável e do cultivo de alimentos em hortas urbanas, e também a conscientização sobre a importância das abelhas nativas sem ferrão, para o processo de polinização das plantas. O projeto é desenvolvido em parceria com a Secretaria Municipal de Segurança Alimentar e Nutricional (SMSAN) e também promove a formação de professores, suporte técnico e pedagógico durante o desenvolvimento da proposta.	Linhas do Conhecimento
Canto Coral	O projeto desenvolve a musicalidade e contribui para a educação vocal dos estudantes, além disso, proporciona a ampliação musical e a prática vocal em grupo dos coralistas e promove ações que contribuam para a formação musical e o desenvolvimento profissional dos regentes.	Coordenadoria de Projetos – Gerência de Projetos Educacionais
Fanfarra e Corpo Coreográfico	O projeto Corpo Coreográfico tem como finalidade, interpretar, dar vida, criar e concretizar a peça que está sendo tocada pela Fanfarra. O projeto Fanfarra permite ao estudante entrar em contato com a educação musical e com instrumentos musicais, como bombo, caixa, surdo, prato e lira, proporcionando conhecimento teórico desta arte.	Coordenadoria de Projetos – Gerência de Projetos Educacionais
Flauta Doce	O projeto desenvolve aulas de educação musical para aprender a tocar o instrumento em conjunto, ampliando o repertório cultural. Possibilita a musicalização por meio da experimentação, da ampliação de repertório e da prática musical.	Coordenadoria de Projetos – Gerência de Projetos Educacionais
Educação Musical e Natal no Palácio Avenida	Visa oportunizar aulas de educação musical (primeira fase) e ensaios para as apresentações de Natal no Palácio Avenida (espetáculo de Natal – segunda fase), promovido pelo Banco Bradesco. Os estudantes participam de um encontro semanal, nas dependências do Teatro Palácio Avenida, com aulas de educação musical, técnica vocal e canto coral.	Coordenadoria de Projetos – Gerência de Projetos Educacionais
Percussão	Promove o ensino de percussão corporal, cup song (“música com copos”), jogos de mãos e instrumentos musicais de percussão convencionais e alternativos. Proporciona a musicalização dos estudantes por meio do trabalho instrumental e corporal em grupo, com um repertório variado.	Coordenadoria de Projetos – Gerência de Projetos Educacionais
Teatro e Dança	Visa oferecer a prática da cena e dança e a reflexão de questões presentes na vida cotidiana, próxima ou distante de sua realidade. Contribui para o desenvolvimento da consciência crítica e da criatividade, além da ampliação de repertório.	Coordenadoria de Projetos – Gerência de Projetos Educacionais
Atletismo	O trabalho com o atletismo é desenvolvido nas escolas municipais com adaptação aos materiais e locais disponíveis em cada unidade. Neste esporte são trabalhadas muitas capacidades físicas como: resistência cardiorrespiratória e muscular, força, potência, velocidade, agilidade e coordenação. Os estudantes gostam muito desta modalidade, pois realizam atividades como corridas, saltos, arremessos e lançamentos.	Coordenadoria de Projetos – Gerência de Projetos Educacionais

Capoeira	A capoeira é uma manifestação da cultura popular brasileira que reúne características bem peculiares: mista de luta, jogo e dança, praticada ao som de instrumentos musicais (berimbau, pandeiro e atabaque), palmas e cânticos, manifestando-se para quem pratica um sistema de autodefesa e treinamento físico.	Coordenadoria de Projetos – Gerência de Projetos Educacionais
Futebol de Rua	A proposta objetiva a inclusão educacional de crianças e adolescentes em situação de risco social, com o apoio de uma pedagoga do instituto que desenvolve o acompanhamento pedagógico, além disso utilizando o futebol de rua para incentivar a construção de valores através da prática esportiva.	Coordenadoria de Projetos – Gerência de Projetos Educacionais
Futsal e Futebol	O trabalho com o futsal e o futebol são realizados de forma recreativa e competitiva, desenvolvendo consciência participativa, cooperativa e solidária, portanto, cidadã. Além disso, oportuniza-se a sociabilidade, o amadurecimento emocional e psicomotor do indivíduo, favorecendo o aprendizado do saber ganhar e saber perder, do repartir, do organizar, do liderar, do persistir e do ser responsável. Nesse sentido, o futsal atua como um aliado na educação, visando melhorias no ensino-aprendizado dos estudantes e oportunizando sua participação em torneios e competições.	Coordenadoria de Projetos – Gerência de Projetos Educacionais
Ginástica Rítmica	A movimentação executada se torna muito benéfica, pois por meio desse exercício que envolve grande habilidade motora, a criança, o adolescente ou o jovem que pratica atividade física, especificamente a ginástica, seja comum ou rítmica, tem a oportunidade de desenvolver o autoconhecimento e com isso autoconfiança, proporcionando o desenvolvimento de diferentes habilidades físicas e o reforço das já existentes, proporcionando seu desenvolvimento integral. Ainda se tratando do desenvolvimento corporal e motor, a atividade possibilita condicionamento postural devido ao trabalho com diferentes movimentos, aperfeiçoando o equilíbrio e ritmo.	Coordenadoria de Projetos – Gerência de Projetos Educacionais
Judô	O judô é uma arte marcial japonesa que possui valores humanitários, morais, educacionais e éticos. Esta modalidade esportiva entra como prática pedagógica escolar, uma vez que desenvolve valores de qualidade. Desenvolve a disciplina; a coordenação motora; o equilíbrio do corpo e da mente; a agilidade de movimento e de raciocínio; o respeito às regras e ao oponente; a noção de coletividade, a amizade e o pertencimento; o controle da ansiedade.	Coordenadoria de Projetos – Gerência de Projetos Educacionais
Leões do Vôlei e Voleibol	O referido projeto desenvolve-se com a inclusão da metodologia 3D´s de minivoleibol, a qual tem por base a filosofia adotada pelo atleta Emanuel no decorrer de sua carreira esportiva. Esta metodologia prioriza o desejo, a determinação e o domínio. Desejo em descobrir os anseios e mostrar os espaços na sociedade; determinação em programar direções e definir as etapas da vida e domínio em formar um caráter e personalidade distinta, com propósito de fraternidade e paz para com as necessidades do próximo. O trabalho do voleibol, por meio da iniciação com o minivôlei, tem por vantagem a capacidade de adaptação às características de crescimento e desenvolvimento motor do estudante. A possibilidade de jogar em um espaço menor e com material adaptado auxilia na execução dos fundamentos, proporcionando ao estudante motivação em aprender esta modalidade.	Coordenadoria de Projetos – Gerência de Projetos Educacionais
Rugby	O referido projeto possui como objetivos específicos: ofertar atividades educativas complementares aos estudantes das escolas municipais; promover competições e entretenimento na modalidade do rugby; propiciar aos estudantes das escolas municipais a técnica do rugby; identificar possíveis talentos e estabelecer futuros convênios com clubes e universidades e educar pelo esporte.	Coordenadoria de Projetos – Gerência de Projetos Educacionais
Taekwondo	Arte marcial coreana que significa “caminho dos pés, das mãos e do espírito”, revelando a proposta de desenvolvimento integral do participante. Os principais valores do Taekwondo são: cortesia, integridade, perseverança, autocontrole e espírito indomável. Tem como objetivo proporcionar acesso à cultura, à filosofia e às técnicas corporais desta arte marcial aos participantes.	Coordenadoria de Projetos – Gerência de Projetos Educacionais
Tênis	O trabalho do tênis, por meio da iniciação com o minitênis auxilia no desenvolvimento de habilidades motoras dos estudantes como a coordenação, as habilidades óculo-pedais, o aprimoramento de noção espaço temporal, como também auxiliam no desenvolvimento físico, como a melhora da resistência cardiorrespiratória, flexibilidade, força e velocidade. As atividades propostas têm a preocupação de respeitar os limites maturacionais e físico dos estudantes, tornando-se um aliado no desenvolvimento da criança.	Coordenadoria de Projetos – Gerência de Projetos Educacionais

PROFESP (Programa Forças no Esporte)	Projeto em parceria com a Aeronáutica e o Exército, onde os estudantes vão até o espaço do CINDACTA ou 20.º BIB para praticar esportes. Questões de educação e organização são trabalhados com os estudantes, além de fornecerem alimentação para todos que participam das atividades. É um projeto com grande ganho pedagógico, pois eles aprendem questões além daquelas que são aprendidas na escola.	Coordenadoria de Projetos – Gerência de Projetos Educacionais
Xadrez	O objetivo do projeto de xadrez, nas escolas municipais, é inseri-lo no processo de ensino-aprendizagem, visando preparar o estudante para que seja capaz de tomar decisões em situações que exijam o raciocínio rápido. Além disso, a prática do xadrez desenvolve habilidades como: memória, concentração, planejamento e tomadas de decisões, o que possibilita aos nossos estudantes a participação de sucesso em torneios e campeonatos de xadrez.	Coordenadoria de Projetos – Gerência de Projetos Educacionais
Punhobol	A metodologia do minipunhobol com progressões utiliza quadras minimizadas, consequentemente a ampliação da área de jogo de acordo com o processo de desenvolvimento. São também utilizadas bolas mais leves, que representam o nível de jogo dos estudantes. A possibilidade de praticar o Punhobol de forma reduzida e com materiais adequados para o ensino torna possível aos estudantes a execução dos fundamentos, proporcionando motivação, pois os mesmos terão êxito e prazer nas atividades.	Coordenadoria de Projetos – Gerência de Projetos Educacionais
Golfe	O projeto Golfe para a Vida tem por objetivo democratizar as ações de contraturno com a oferta do golfe escolar nas escolas municipais de Curitiba. Este projeto proporciona aos estudantes a vivência de uma modalidade considerada de acesso apenas a pessoas com alto poder aquisitivo, quebrando o status de um esporte da elite, por meio do desenvolvimento de atividades relacionadas à Educação Física e à metodologia do “soft golf”.	Coordenadoria de Projetos – Gerência de Projetos Educacionais
Guarda Municipal Mirim	Programa para crianças e adolescentes, elaborado pela Secretaria Municipal da Defesa Social (SMDS), em parceria com a Secretaria Municipal da Educação. As atividades pedagógicas e lúdicas do Programa são realizadas em contraturno escolar. É coordenado e executado por guardas municipais qualificados. Visa contribuir para que os estudantes assumam seu autodesenvolvimento, especialmente do caráter, ajudando a desenvolver suas potencialidades físicas, intelectuais, sociais, afetivas e espirituais, para o exercício da cidadania, tornando-os cidadãos disciplinados, responsáveis, atuantes na sua comunidade.	Coordenadoria de Projetos – Gerência de Projetos Educacionais
Justiça e Cidadania Também se Aprendem na Escola	Projeto em parceria com o Tribunal de Justiça e tem como objetivo principal conscientizar professores e estudantes (alcançando também seus pais e responsáveis) sobre seus direitos e deveres, mostrando a importância e como exercê-los, bem como promover a integração do Poder Judiciário com a comunidade e ampliando o conhecimento sobre cidadania e justiça. Desenvolvido pela professora do 5.º ano durante o ensino regular.	Coordenadoria de Projetos – Gerência de Projetos Educacionais
PROERD (Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência)	Os estudantes do 5.º ano são atendidos semanalmente por um Policial Militar, que desenvolve atividades pedagógicas visando o fortalecimento de vínculos, noções de cidadania e o fortalecimento de competências sociais que previnam a violência e o uso e abuso de drogas. Recebem uma cartilha e a intervenção pedagógica dos policiais, ocorre por meio de uma proposta de trabalho e metodologia diferenciadas em sala de aula, no período regular.	Coordenadoria de Projetos – Gerência de Projetos Educacionais
Trânsito com Educação	Projeto desenvolvido em parceria com a EPTRAN. Os agentes vão até a escola mensalmente para ministrar aulas diferenciadas sobre o trânsito. Em cada encontro é abordado um assunto diferente, tais como: cinto de segurança, cadeirinha, placas horizontal e vertical, atitudes seguras para o pedestre e o condutor, entre outros dispositivos importantes. Aplicado para os estudantes dos 5.º anos do período regular.	Coordenadoria de Projetos – Gerência de Projetos Educacionais

Cidadania Jovem – Informar para Formar	Projeto desenvolvido pela URBS, em parceria com a Secretaria Municipal da Educação, com o objetivo de melhorar o comportamento de novos usuários do transporte coletivo e incentivar o respeito aos bens públicos. Os estudantes participam de palestras, momentos cívicos, visitas orientadas aos locais de controle do transporte da cidade e de entrevistas. Seu principal objetivo é formar o comportamento responsável de novos usuários do transporte coletivo e incentivar o respeito aos bens públicos. Atende estudantes dos 5.º anos das escolas participantes, no período regular.	Coordenadoria de Projetos – Gerência de Projetos Educacionais
Programa Defesa Civil na Educação – Conhecer para Prevenir (CPP)	O Programa é desenvolvido em parceria entre a Secretaria de Defesa Social e a Secretaria Municipal de Educação. Tem como objetivo preparar os estudantes por meio de ações educativas a adotarem uma postura correta em situações de risco, evitando acidentes e minimizando danos em casos de catástrofe e prevenindo contra as principais adversidades presentes na vida urbana e que podem ser hipóteses do cotidiano. Participam todos os estudantes de todas as escolas.	Coordenadoria de Projetos – Gerência de Projetos Educacionais
Programa Saúde na Escola (PSE)	O PSE é um programa federal desenvolvido nas escolas municipais e CMEIs (Centro Municipal de Educação Infantil) com o objetivo de promover ações de prevenção a doenças, articuladas de forma intersetorial entre as redes de saúde e de educação. As escolas são selecionadas pelo Ministério da Saúde atendendo a todos os estudantes das unidades escolhidas, no período regular.	Coordenadoria de Projetos – Gerência de Projetos Educacionais
Dengue	É uma parceria com a UFPR e SMS, tendo como principal objetivo a compreensão da relação existente entre geografia, clima e saúde, com foco no combate e prevenção da dengue, transmitida pelo mosquito Aedes aegypti, trabalhados com os alunos dos 4.º anos, atendendo os componentes curriculares dessas etapas. Desenvolvido nas escolas atendidas pelo PSE.	Coordenadoria de Projetos – Gerência de Projetos Educacionais
Tracoma	Parceria com a SMS, tem como principal objetivo diagnosticar o tracoma e encaminhar para tratamento especializado na doença. A seleção da escola é feita pela SMS e todos os estudantes são atendidos.	Coordenadoria de Projetos – Gerência de Projetos Educacionais
Descarte de Medicamentos	Parceria da SME com a UFPR, por meio dos graduandos do Curso de Farmácia. A escolha e o número de escolas trabalhadas ficam a cargo da própria UFPR e desenvolvido por meio de palestras e jogos com os estudantes de 5.º ano no período regular.	Coordenadoria de Projetos – Gerência de Projetos Educacionais
Leitura em Movimento, Debutantes, Cabide Sustentável, Horta em Ação	Planeja e acompanha as atividades socioeducativas realizadas nas unidades educacionais, envolvendo cinco eixos (Cultura, Educação e Cidadania, Esporte e Lazer, Geração de Renda e Saúde) garantindo ações de qualidade, que atendam a participantes de todas as faixas etárias, valorizando a inclusão e as atividades lúdicas. Possibilita à comunidade o acesso gratuito às atividades socioeducativas de qualidade, promovidas por instituições da sociedade civil organizada de Curitiba, por voluntários e pela Prefeitura Municipal de Curitiba e coordenadas pela SME, nas escolas participantes do Programa.	Coordenadoria de Projetos – Gerência do Programa Comunidade Escola
Cabide Sustentável	Propicia momentos de interação, estabelecendo maneira cortês de permutar artigos em geral, estimulando a convivência, a educação para o consumo consciente e a preservação do meio ambiente, estimulando o desapego de utensílios domésticos, peças de vestuário, brinquedos, etc.	Coordenadoria de Projetos – Gerência do Programa Comunidade Escola
Leitura em Movimento	Acontece nos espaços da Cidade Educadora. Incentiva o hábito da leitura, leva o público a escolher seu livro não tendo a obrigação em devolvê-lo, mas sim de passar para outra pessoa favorecendo desta maneira o relacionamento cultural e a disseminação de uma prática solidária e sustentável.	Coordenadoria de Projetos – Gerência do Programa Comunidade Escola
Debutantes	Essa ação dá-se por meio da seleção de adolescentes que completam 15 anos, que mostram interesse em participar por meio de uma entrevista e que frequentam o PCE, ao longo do ano de realização do projeto. As adolescentes	Coordenadoria de Projetos – Gerência do Programa Comunidade Escola

	selecionadas participam de cursos, oficinas, visitas monitoradas e passeios que são disponibilizados pela SME, parceiros ou voluntários do projeto.	
Horta em Ação	O projeto torna prática a educação ambiental crítica, possibilitando aos estudantes e à comunidade a participação e a vivência da agricultura urbana e comunitária, abrindo espaço para discussões sobre problemas ambientais, proporcionando uma reflexão sobre o uso de seu espaço domiciliar, tornando-o um local de produção, mesmo que apenas simbólico, relacionando-o com a alimentação mais saudável, sem agrotóxicos, bem como a soberania e a segurança alimentar.	Coordenadoria de Projetos – Gerência do Programa Comunidade Escola
Parada Literária	Bate-papo (online) com escritores, aos profissionais da educação e à comunidade em geral. Conversa sobre as produções autorais, num diálogo sobre as perspectivas literária e artística, com o objetivo de proporcionar o contato com autores e obras locais, enfatizando a importância das atividades culturais que possam contribuir na formação literária dos participantes. Em plataforma online, com transmissões mediadas por agentes de leitura, no canal do Youtube da Secretaria Municipal da Educação, com cerca de 31 mil visualizações.	Coordenadoria de Projetos - Gerência de Faróis do Saber e Bibliotecas (GFSB)
Bosque Alemão na Palma da Mão	Contações de histórias gravadas pelas Bruxas da Casa Encantada (segundas-feiras, às 15h). Atingiu 17059 visualizações. Aos professores, aos estudantes e à comunidade em geral, disponíveis na Página do *Facebook* da SME.	Coordenadoria de Projetos - Gerência de Faróis do Saber e Bibliotecas (GFSB)
Praça do Japão na Palma da Mão	Contações de histórias gravadas pelas personagens japonesas da Biblioteca Hideo Handa (sextas-feiras, às 15h). Atingiu 14370 visualizações. Aos professores, estudantes e à comunidade em geral, disponíveis na Página do *Facebook* da SME.	Coordenadoria de Projetos - Gerência de Faróis do Saber e Bibliotecas (GFSB)
Robótica Educacional	O projeto de Robótica Educacional busca promover a aprendizagem por meio de conceitos da matemática, física, engenharia, computação, design, ciência e tecnologias, utilizando construções e protótipos que explorem as habilidades dos estudantes para estimular a criatividade, promover a inovação e desenvolver competências socioemocionais como cooperação, senso de responsabilidade, autonomia, senso crítico, flexibilidade e autodeterminação. A RME conta com o desenvolvimento de duas propostas para o trabalho com a Robótica Educacional: a utilização de kits LudoBot disponíveis em todas as escolas, cuja plataforma de programação tem uma linguagem adaptada para crianças a partir de 7 anos e kits EV3 da Lego, destinados para o projeto desenvolvido no contraturno de alunos e professores do 6.º ao 9.º ano, com uma linguagem de programação mais avançada e específica para a faixa etária dos estudantes. O kit EV3 permite às escolas do Ensino Fundamental II, por adesão e disponibilidade dos estudantes e professores envolvidos, a participação em torneios e eventos como o First Lego League (FLL) e a Olimpíada Brasileira de Robótica (OBR).	Gerência de Inovação Pedagógica
Projeto Jornalistas Mirins Projeto Rádio Escola	A realização do projeto com os estudantes, do 1.º ao 9.º ano, possibilita a criação e a editoração de jornais para serem publicados e veiculados na internet, no site oficial do projeto https://extraextra.curitiba.pr.gov.br/ Os jornalistas mirins, mediados pelos docentes supervisores, podem se manifestar por meio de produções de seu interesse ou elaboradas de forma individual e coletiva, como na produção de entrevistas, anúncios, vídeos, charges, homenagens, entre outros gêneros textuais; permitindo que realizem conexões com outros fatos ou fontes de informação. As atividades desenvolvidas permitem aos envolvidos a reflexão sobre o mundo à sua volta e sobre os assuntos da atualidade, levando-os a analisar as informações, formulando-as com coerência, promovendo o protagonismo e viabilizando o acesso à tecnologia digital. O projeto oportuniza aos estudantes, do 1.º ao 9.º ano, o contato com a produção radiofônica promovendo o desenvolvimento de um sujeito ativo de sua própria comunicação, proporcionando aos estudantes alternativas para o	Gerência de Inovação Pedagógica

	desenvolvimento de suas potencialidades de expressão verbal e escrita; de como utilizá-las com maior eficácia, de forma crítica, significativa e ética, em práticas sociais; incentivando a pesquisa e a leitura sobre assuntos da atualidade; fomentando a produção de diferentes gêneros radiofônicos e o protagonismo juvenil.	
Televisando e Ler e Pensar	São projetos desenvolvidos pelo Instituto do Grupo Paranaense de Comunicação (IGRPCOM), em parceria com Secretaria Municipal da Educação, que promovem a formação dos profissionais da rede municipal usando a mídia jornal e o jornal Gazeta do Povo para promover a leitura, a cidadania e a alfabetização midiática. O Ler e Pensar pode ser desenvolvido por profissionais que atuam na Educação Infantil, no Ensino Fundamental I e II. O projeto Televisando é direcionado para profissionais da educação que atuam no Ensino Fundamental I e tem como objetivo geral o uso da mídia TV, como recurso pedagógico e facilitador do processo de ensino e de aprendizagem, da educação para cidadania e da educação midiática.	Gerência de Inovação Pedagógica
Projeto Faróis do Saber e Inovação	Desenvolvido no espaço maker, que está localizado no mezanino dos faróis do saber. O projeto tem a proposta de oferecer aos estudantes, professores e comunidade escolar a oportunidade de criar, expressar e testar 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; criando projetos com o uso de materiais alternativos e ou alta tecnologia.	Gerência de Inovação Pedagógica
Gincana Virtual	A proposta de trabalho com a Gincana Virtual aborda temas contemporâneos, com o intuito de contribuir com a formação de estudantes e professores para o convívio em sociedade. As atividades realizadas pelas equipes dos estudantes do 1.º ao 9.º ano, envolvendo diferentes desafios que promovem a utilização de diversas tecnologias disponíveis nas escolas, entre outros materiais, e toda a ação ocorre sob a orientação do professor das turmas. Os desafios e as demais atividades desenvolvidas são publicadas na página oficial da Gincana Virtual, no Portal da Educação.	Gerência de Inovação Pedagógica
Programa Curitibinhas na Inclusão, Bullying não!	O Programa Curitibinhas na Inclusão, Bullying não! busca a mitigação de ações de intimidação sistemática, conforme a Lei n.º 13.185, que caracteriza o bullying como uma violência física ou verbal com intenção de intimidar, humilhar, maltratar, menosprezar de modo repetitivo e persistente. O objetivo fundamental deste programa, é proporcionar o conhecimento sobre o que é o bullying, o que caracteriza esse fenômeno e suas consequências, para que desse modo, sejam desenvolvidas ações preventivas à essa prática.	DIAEE
Escola de Pais – Inclusão	Este projeto, em consonância com os princípios de uma cidade educadora, desenvolve por meio da ação pedagógica valores e práticas da cidadania democrática: o respeito, a tolerância, a participação, a responsabilidade, que reverberam na sociedade, fazendo uma rede de apoio às famílias dos estudantes em Inclusão da RME.	DIAEE
Programa Escola Acessível	Promover condições de acessibilidade ao ambiente físico, aos recursos didáticos e pedagógicos e à comunicação e informação nas escolas públicas de Ensino Regular, conforme disposto na Resolução n.º 20, de 19 de outubro de 2018.	DIAEE

Programa Sala de Recursos	O programa tem como principal objetivo a aquisição de materiais didáticos e pedagógicos, equipamentos e recursos de tecnologia assistiva, para atender as especificidades pedagógicas dos estudantes da Educação Especial, matriculados em classes comuns das escolas públicas do Ensino Regular das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal, conforme disposto na Resolução n.º 15, de 7 de outubro de 2020.	DIAEE

7.1. BIBLIOTECAS ESCOLARES E FARÓIS DO SABER

As bibliotecas escolares e Faróis do Saber da RME de Curitiba constituem espaços essenciais de formação de leitores na escola e devem estar devidamente equipados e organizados para que os estudantes possam realizar leituras, estudos e pesquisas. Para isso, é necessário que a equipe responsável pela biblioteca esteja atenta às normas e leis que regulamentam o funcionamento desses espaços, garantindo assim o acesso à informação e à cultura de forma igualitária e equitativa para todos os estudantes, professores e comunidade escolar.

A legislação brasileira prevê a oferta de bibliotecas escolares em todo o país, assegurados pelo texto constitucional e pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), além do que determina os seguintes documentos:

- Lei n.º 12.244 de 24 de maio de 2010, que dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do país, determina em seu Art. 1º que “as instituições de ensino públicas e privadas de todos os sistemas de ensino do País contarão com bibliotecas”.
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em seu art. 26, inciso V, estabelece que os currículos da educação básica devem contemplar o "acesso à biblioteca escolar e a consulta de materiais didáticos, pedagógicos e literários".
- Resolução n.º 4/2010 do Conselho Nacional de Educação (CNE), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, determina que as bibliotecas escolares devem ser integradas ao projeto pedagógico da escola e ter como objetivo principal o desenvolvimento da leitura e do letramento, por meio de ações que promovam o acesso, a seleção, a organização e a disseminação da informação.
- Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 que, em sua meta 19, estabelece a necessidade de garantir que todas as escolas públicas tenham bibliotecas escolares com acervo

atualizado e adequado à realidade local, e de promover a formação de mediadores de leitura para atuação nas bibliotecas escolares.

Além do que está previsto em lei, é importante que as bibliotecas estejam integradas ao currículo escolar, de forma a contribuir para a formação de leitores críticos e autônomos. Para isso, é fundamental que haja um planejamento da estrutura física destes espaços, com aquisição de mobiliário e equipamentos adequados, e que os recursos disponíveis sejam gerenciados de forma eficiente para atender às demandas da comunidade escolar.

Portanto, a organização das bibliotecas escolares deve seguir as diretrizes da legislação brasileira, contemplando um acervo diversificado e organizado, espaços adequados para leitura e pesquisa, além de profissionais capacitados para desenvolver ações educativas que promovam o acesso e o desenvolvimento da leitura e do letramento.

Outro aspecto importante é a mediação da leitura, que deve ser realizada por um profissional qualificado para orientar os estudantes na escolha de obras adequadas ao seu perfil e interesse, bem como estimulá-los a desenvolver o gosto pela leitura.

Assim, as bibliotecas escolares e Faróis do Saber de Curitiba devem estar integrados ao projeto político-pedagógico da escola, sendo vistos como uma importante ferramenta para o desenvolvimento de competências e habilidades dos estudantes, tanto no que diz respeito à formação de leitores críticos quanto à realização de pesquisa e produção textual.

8. EDUCAÇÃO AMBIENTAL

A Educação Ambiental, enquanto dimensão da Educação, “[...] visa à construção de conhecimentos, ao desenvolvimento de habilidades, a atitudes e valores sociais, ao cuidado com a comunidade de vida, à justiça e à equidade socioambiental, e à proteção do meio ambiente natural e construído”, como preconizado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (BRASIL, 2012, Art. 3. °).

A Política Estadual de Educação Ambiental determina a promoção e o desenvolvimento da Educação Ambiental “[...] de maneira integrada, interdisciplinar e transversal no currículo escolar, como prática e princípio

educativo contínuo e permanente, em todos os níveis e modalidades do ensino formal [...]" (PARANÁ, 2013, Art. 6.º).

De acordo com o previsto no Plano Municipal da Educação (Lei Municipal n.º 14.681/2015), alinhado às normativas federais e estaduais, a Educação Ambiental é compreendida "[...] como componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada e prática, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não formal" (CURITIBA, 2015, Meta 26).

A partir de aportes legais e teóricos, as ações pedagógicas, oficinas, projetos e programas de Educação Ambiental visam a sensibilizar, bem como a conscientizar a comunidade escolar para a compreensão de "[...] uma visão integrada de meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações, envolvendo aspectos ecológicos, psicológicos, legais, políticos, sociais, econômicos, científicos, culturais e éticos" (BRASIL, 1999, Art. 5.º), como disposto na Política Nacional de Educação Ambiental.

Nesse contexto, a Educação Ambiental na SME de Curitiba, consolidada nas Diretrizes Curriculares Municipais de Educação Ambiental (DCMEA), ocorre em consonância com as legislações vigentes nos âmbitos nacional, estadual e municipal, e contribui com a formação socioambiental cidadã de crianças, estudantes e professores na medida em que

> [...] por meio de seus objetivos, princípios e ações educativas, oportuniza a construção de formas diferentes de ser, pensar, conhecer, sentir e agir nas relações entre sociedade-natureza, elucidando nas inter-relações entre a teoria e prática, escola e comunidade, os direitos e deveres individuais e coletivos (CURITIBA, 2020, p. 46).

As DCMEA se constituem como mais um instrumento de colaboração para a compreensão do papel das instituições de ensino e de seus agentes no que diz respeito à responsabilidade com os caminhos a serem trilhados para a consolidação de uma Educação Ambiental que possibilite a formação de cidadãos conscientes de sua realidade de vida, alcançando e desfrutando de uma cidadania plena e planetária.

9. NRE-BV E O CONTEXTO EDUCACIONAL

O capítulo a seguir é composto por um grupo de dados elaborados pela equipe multidisciplinar do NRE-BV com o suporte e orientação do Departamento de Ensino Fundamental da SME de Curitiba. Como propõe o documento, o texto teve a participação de toda a equipe da Regional, sendo em pesquisas, levantamento e interpretação de dados, os quais foram agrupados e organizados.

Tem como proposição agregar ao Projeto Político-Pedagógico informações daRegional do Boa Vista e dos equipamentos que a compõem, incluindo o contexto educacional, breve histórico dos bairros e da divisão/organização da equipe e suas funções. Traz características das suas unidades educacionais com as respectivas etapas/modalidades. Contextualiza com suas práticas, avaliação de sistema e a responsabilidade com a educação cidadã, trazendo a importância da participação doNúcleo no cumprimento das ações propostas e respeitando a autonomia das gestões em consonância com as orientações dos documentos oficiais/legais que regem a Educação Básica.

9.1. CONTEXTO EDUCACIONAL NO NRE-BV

A Regional é composta por um extenso território, e o fato de ter limite com muitos municípios da região metropolitana (Colombo, Almirante Tamandaré, Pinhais)exige um olhar ampliado das equipes para essa grande Curitiba, pois muitas de nossas crianças residem nos municípios vizinhos. Para Santos e Silva (2015, p. 169), “olhar as cidades a partir de seus múltiplos elementos componentes, sejam eles materiais, ideológicos ou humanos, é enxergar o visível, mas também perscrutar o invisibilizado”. Ao considerar as especificidades de cada território e as relações que se estabelecem nos diferentes contextos educacionais, é possível colaborar com as unidades para elaboração e efetivação de uma práxis pedagógica equânime, inclusivae sensível.

Localizada na parte nordeste do município, a Regional faz divisa com os municípios de Colombo, Pinhais e Almirante Tamandaré. Na edificação, são encontrados espaços que reúnem serviços públicos, área esportiva e cultural.

A área de extensão da Regional é de 5.834 ha e corresponde a 13,42%

do território de Curitiba (a segunda maior) - ficando abaixo apenas da Regional CIC. Em 2020 a estimativa populacional era de 266.891 habitantes, correspondendo a 13,70%da população do município e assim se configura como a regional mais populosa (IPPUC, 2022). A Regional é formada por doze bairros: Abranches, Atuba, Bacacheri, Boa Vista, Tingui, Bairro Alto, Taboão, Santa Cândida, Barreirinha, Pilarzinho, São Lourenço e Cachoeira. Conforme destacado no Currículo do Ensino Fundamental: Diálogos com a BNCC (CURITIBA, 2020, p. 9):

> 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.

Sendo assim, para compreender as relações de interdependência dos diferentes territórios que constituem a Regional Boa Vista, apresenta-se um breve contexto de todos os bairros que a constituem. O material de apoio usado foi o caderno de diagnóstico da Regional Boa Vista, elaborado pelo Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba (IPPUC). Salientamos aqui, que as informações das crianças e dos estudantes são referentes ao ano de 2022.

A origem do bairro Abranches está vinculada às colônias de imigrantes que se instituíram em Curitiba depois da metade do século XIX por poloneses prussianos vindos de Santa Catarina. O nome veio do então Presidente da Província do Paraná,Francisco José Cardoso de Araújo Abranches que ajudou na transferência dessas pessoas de Santa Catarina para cá. No bairro Abranches, há duas escolas: a EscolaMunicipal CEI Ulysses Silveira Guimarães - EIEF e a Escola Municipal Tanira ReginaSchmidt. – EIEF. Juntas atendem 73 (setenta e três) crianças na Educação Infantil, mil e quatorze (1014) no Ensino Fundamental I, 12 (doze) da Educação de Jovens e Adultos (EJA), 15 (quinze) de Classe Especial (CE) e 12 (doze) na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) (IPPUC, 2022).

Considerada a primeira região de ocupação de Curitiba, o bairro Atuba iniciou com a chegada de garimpeiros portugueses em 1648. As primeiras alusões ao bairrono século XVII tinham relação com o Rio Atuba. Já no século XX a paisagem da região se misturava com o cenário do Bairro Alto formado em

grande parte por campos que cortavam a antiga Estrada da Graciosa. No bairro Atuba há duas escolas: a Escola Municipal Anísio Teixeira - EIEF e a Escola Municipal Professor Erasmo Pilotto - EIEF. Juntas,atendem 49 (quarenta e nove) crianças na Educação Infantil, 536 (quinhentos e trinta e seis) no Ensino Fundamental I, 12 (doze) na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e 142 (cento e quarenta e dois) no Ensino Fundamental II (IPPUC, 2022).

O surgimento do bairro Bacacheri está relacionado a Colônia Argélia, fundada em 1869 na região da Graciosa, com a predominância de colonos franceses que vieram da Argélia. Uma referência do bairro é o complexo militar que abriga o 5º Regimento de Aviação construído em 1937. Na região, existem duas escolas: Escola Municipal Eny Caldeira - EIEF e Escola Municipal Jaguariaíva - EIEF onde são atendidas 203 (duzentos e três) crianças na Educação Infantil, 930 (novecentos e trinta) no Ensino Fundamental I, 9 (nove) na Educação de Jovens e Adultos e 47 (quarenta e sete) na SRM (IPPUC, 2022).

O nome do bairro Boa Vista deve-se à sua posição geográfica que permitia uma visão panorâmica da cidade. A região foi ocupada ao final do século XIX e grande parte pertencia à família Silveira. Mais tarde, a área foi vendida para imigrantes que buscavam terras para lavoura. O imigrante italiano Lodovico Geronasso foi um dos compradores que organizou a região em chácaras. Os bairros vizinhos Ahú e Bacacheri mantinham antigamente um vínculo econômico, social e religioso com essebairro. Nele, existem duas escolas: A Escola Municipal CEI Doutel de Andrade - EIEF e a Escola Municipal Professor Ricardo Krieger - EIEF. Nas escolas, são atendidas 91 (noventa e uma) crianças na Educação Infantil, 731 (setecentos e trinta e um trinta e um) estudantes no Ensino Fundamental I, 11 (onze) na Educação de Jovens e Adultos e 23 (vinte e três) na Classe Especial (IPPUC, 2022).

O bairro Tingui foi oficializado como um dos 75 (setenta e cinco) bairros de Curitiba no ano de 1975. O nome vem dos indígenas Tinguis que habitavam grande parte da Região Metropolitana. Os indígenas tinham o hábito de construírem suas habitações em buracos abertos no chão. Existe uma lenda de que foi o cacique tinguiTindiquera que indicou o local, onde deveria ser construída a Cidade, aos fundadores.No bairro, há uma escola chamada Escola Municipal Cerro Azul - EIEF que atende a 58 (cinquenta e oito) crianças na Educação

Infantil e 294 (duzentos e noventa e quatro)no Ensino Fundamental I (IPPUC, 2022).

O Bairro Alto é a região que abrigou os desbravadores no século XVII que vieram em busca de pedras preciosas e minas de ouro nas proximidades do rio Atuba. Lá, formou-se um povoado chamado Vilinha, local mencionado como início daocupação da antiga Curitiba. Mais tarde, esse grupo migrou para o local que hoje é conhecido como Praça Tiradentes. No século XIX, com a chegada de famílias vindas da Europa, a Fazenda Bairro Alto de Guilherme Weiss passou a ser loteada e foi denominada de Planta Vila Bairro Alto. Nesse bairro, tem três escolas: EscolaMunicipal Araucária - EIEF, Escola Municipal CEI Curitiba Ano 300 - EIEF e Escola Municipal Professor Kó Yamawaki - EIEF. Juntas, elas atendem 267 (duzentas e sessenta e sete) crianças na Educação Infantil, 1467 (mil quatrocentos e sessenta e sete) estudantes no Ensino Fundamental I, 22 (vinte e dois) na Educação de Jovens e Adultos (EJA), 27 (vinte e sete) na Classe Especial e 31 (trinta e um) na SRM (IPPUC, 2022).

O bairro Taboão, em tempos passados, compreendia uma grande área composta pelos bairros Ahú, Bom Retiro, Centro Cívico, Pilarzinho e São Lourenço. Atualmente, ocupa uma área bem diferente, faz divisa com o município de Almirante Tamandaré e com os bairros Abranches e Pilarzinho. Uma curiosidade é que poucos moradores, mesmo os mais antigos, conhecem a história do nome Taboão. Acreditam que veio em função de uma tromba d'água que caiu, enquanto outros pensam que veio de uma tábua grossa. No entanto, não temos nenhuma confirmação da origem do nome. Esse é o único bairro da regional que até o momento não tem nenhum equipamento da educação municipal (IPPUC, 2022).

O bairro Santa Cândida surgiu a partir da colônia fundada em 1875 que fazia parte de um plano governamental para criação de vários núcleos coloniais nas proximidades de Curitiba. Estruturada por imigrantes poloneses, silesianos e prussianos, além de um pequeno grupo de imigrantes suíços franceses. Desde seu início, a população se dedicava à produção agrícola, assim como a prática de criação animal com destaque ao gado leiteiro. A comercialização dos produtos era feita pelas colônias polonesas que se destacavam pelas carroças nas ruas de Curitiba. Por volta do ano de 2014, observa-se um grande aumento em

construções de habitações para população de baixa renda e também para população da classe média. O bairro SantaCândida é o que concentra o maior número de escolas municipais: Escola Municipal CEI Augusto Cesar Sandino - EIEF, Escola Municipal CEI Bela Vista do Paraíso - EIEF, Escola Municipal Raul Gelbeck - EIEF, Escola Municipal Santa Águeda - EIEF e Escola Municipal Theodoro de Bona - EIEF. Juntas, elas atendem 246 (duzentas e quarenta e seis) crianças na Educação Infantil, 1900 (mil e novecentos) estudantes no Fundamental I, cinquenta e cinco (55) na Educação de Jovens e Adultos, 34 (trinta e quatro) na Classe Especial e quinze (15) em SRM (IPPUC, 2022).

O bairro Barreirinha surgiu a partir da colônia polonesa que contribuiu para o seu desenvolvimento por meio do cultivo de batata, milho, cereais e também pela produção de broa de centeio. Além de cultivo na lavoura, dedicaram-se na produçãode carroças para transportar a erva-mate até Paranaguá. Carroças e carros circulavam pelo bairro, lado a lado, até pouco tempo. Em 1959, surge o Parque da Barreirinha, que foi aberto ao público pouco tempo depois, em 1972, ele possui uma extensa área, sua flora é carregada de Araucárias, Aroeiras, Canelas e outras espécies nativas. Junto a esse espaço, está o Horto Municipal, que há cinco décadasrealiza pesquisas científicas de produção de diferentes espécies vegetais. O local é bastante procurado por docentes de escolas da região para aquisição de plantas para serem colocadas em diferentes espaços das escolas. No bairro, tem duas escolas: Escola Municipal CEI José Wanderley Dias - EIEF e Escola Municipal Julia Amaral Di Lenna - EIEF. Juntas, elas atendem cento e dezoito (118) crianças na Educação Infantil, 877 (oitocentos e setenta e sete) estudantes no Ensino fundamental I, 15 (quinze) na Classe Especial, 11 (onze) na SRM e 376 (trezentos e setenta e seis) no Ensino Fundamental II (IPPUC, 2022).

As primeiras informações do surgimento do bairro Pilarzinho aparecem ao finaldo século XVII associadas à fundação da capela Nossa Senhora do Pilar em 1782. Descendentes de portugueses foram os primeiros habitantes da região e, em seguida, chegaram imigrantes alemães que cultivavam cereais, criavam gados e plantavam hortaliças. Em 1870, em sessão na Câmara Municipal, surge a formulação de projeto para criação da colônia municipal do Pilarzinho, que concedia área da municipalidade para colonos que tinham interesse espontâneo

em estabelecimentos agrícolas. No bairro, tem três escolas: Escola Municipal Herley Mehl - EIEF, Escola Municipal Pilarzinho - EIEF e Escola Municipal CEI Professor Lauro Esmanhoto - EF. Juntas, elas atendem 25 (vinte e cinco)crianças na Educação Infantil, 807 (oitocentos e sete) estudantes no ensino fundamental I, 27 (vinte e sete) na Educação de Jovens e Adultos, 15 (quinze) na Classe Especial, 21 (vinte e um) na SRM e trezentos e dezoito (318) no Ensino Fundamental I (IPPUC, 2022).

O bairro São Lourenço era representado na década de 1860 por sua composição de chácaras e campos. Antigamente, a área era cercada pelas colôniasdo Abranches e do Pilarzinho, composto por um cinturão verde e por imigrantes nos arredores de Curitiba. Naquele tempo era comum solicitar terras conduzidas àCâmara Municipal de Curitiba, para fixação de fazendas próximas ao antigo Assungui(Rua Mateus Leme). Mais tarde, esse caminho concentrou o povoado local e estabelecimentos comerciais. Na década de 1970, as referências locais eram o curtume e a fábrica de velas - atualmente o Parque São Lourenço. No bairro, tem umaescola municipal chamada Duilio Calderari - EIEF que atende 50 (cinquenta) crianças na Educação Infantil e 432 (quatrocentos e trinta e dois) estudantes no Ensino Fundamental I (IPPUC, 2022).

O bairro Cachoeira tem esse nome em função de antigos moradores que costumavam lavar suas roupas na pequena cachoeira que tinha nas imediações. Inicialmente, pertencia ao município de Almirante Tamandaré e atualmente existem os bairros Cachoeira de Curitiba e Cachoeira de Almirante Tamandaré. A nascente do rio Belém, que está localizada no bairro, percorre toda a cidade de Curitiba. Nesselocal, onde nasce o rio Belém, tem uma pequena área de lazer chamada Parque Municipal Nascentes do Belém. Vizinho a ele tem um bosque nativo, formado por uma grande área bem preservada, na divisa com Almirante Tamandaré. Atualmente, no bairro, tem uma escola, a Escola Municipal CEI Romário Martins - EIEF que atende 99 (noventa e nove) crianças na Educação Infantil, 604 (seiscentos e quatro) estudantes no Ensino Fundamental I, 17 (dezessete) na Educação de Jovens e Adultos e 14 (quatorze) na Classe Especial (IPPUC, 2022).

Conforme destacado no Currículo do Ensino Fundamental: Diálogos com a BNCC: Princípios e Fundamentos, “A cidade de Curitiba tem em seu histórico

a exploração dos espaços como possibilidades educativas". Assim, a cidade se caracteriza como lugar:

> [...] 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 (CURITIBA, 2020, p. 10).

Diante disso, nos bairros da Regional Boa Vista podem ser encontrados diferentes espaços de cultura e áreas de lazer. No bairro Abranches, pode ser encontrado o Parque das Pedreiras Jaime Lerner e a Ópera de Arame. No Bairro Alto,tem o Centro Cultural da Vilinha e o Clube da Gente Boa Vista, inaugurado em 2018,nesse último há uma parceria cedendo espaços para as formações que têm ocorridocom profissionais da educação. No bairro Atuba, tem o Parque Atuba, recentementerevitalizado por meio de consulta pública aos moradores e da Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO). O Parque General Iberê de Mattos (Parque Bacacheri), um dosmais antigos, localizado no bairro Bacacheri, onde também encontramos o Museu Egípcio e Rosacruz - Tutankhamon, o Centro Esportivo Avelino Vieira e o Centro de Esporte e Lazer Rua da Cidadania Boa Vista ambos da Prefeitura de Curitiba. O Parque da Barreirinha, no bairro de mesmo nome, é uma importante unidade municipal para proteção da flora e fauna (IPPUC, 2022).

O Bosque Municipal Dr. Martin Lutero/Bosque Boa Vista é frequentado basicamente pelos moradores de seu entorno. O Parque Municipal das Nascentes do Belém, localizado no bairro Cachoeira, faz parte do patrimônio natural e histórico da cidade devido a sua importância. O Parque Tanguá é um dos principais parques da cidade e localiza-se na região norte da cidade, nos bairros Pilarzinho e Taboão. No bairro São Lourenço, é encontrado o parque de mesmo nome, inaugurado em 1972, importante ponto turístico, local que oportuniza prática esportiva e acesso a propostasculturais na Casa da Leitura Augusto Stresser e no recém inaugurado Memorial Paranista que inclui auditório e espaço de exposições. Uma opção de lazer para os moradores do bairro Santa

Cândida é o Parque das Várzeas do Atuba, bosque nativo que propicia a preservação das margens do Rio Atuba e seus afluentes (IPPUC, 2022).

Para além dos muros da escola, esses são espaços de convívio onde diferentes sujeitos têm a possibilidade de se encontrar e, nesses encontros, são estabelecidas relações que propiciam trocas culturais que favorecem a construção ea reconstrução de novas culturas. Esse movimento surge tanto a partir de memórias individuais como coletivas, vindas de tempos e espaços do presente e do passado e se abrindo para ações futuras. A escola é, por excelência, mais um local de encontrode diferentes culturas, nesse sentido “a educação vai além da escolarização e a cidade oferece elementos importantes para uma formação integral” (CURITIBA, 2020,p.11).

Assim, conforme mencionado pela Secretária da Educação Maria Silvia Bacila,na apresentação do Currículo do Ensino fundamental: Diálogos com a BNCC,

> [...] 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 possibilidades de estabelecer relações com conhecimentos globais (CURITIBA, 2020, p. 6).

O conhecimento disponibilizado no currículo formal assim como o adquirido nas práticas do cotidiano em diferentes espaços devem oportunizar aos nossos estudantes uma interrelação com a vida em sociedade. Essa questão vem aoencontro do que está disposto no Currículo da RME de Curitiba, que diz: “ao articular conhecimentos científico, histórico e cultural [...] aos conhecimentos presentes nas paisagens, nas memórias e nos significados culturais, a escola produz um currículo em ação que valoriza a riqueza cultural dos múltiplos espaços da cidade” (CURITIBA,2020, p. 13).

No contexto econômico, em 2021 a Regional Boa Vista contava com 58.485 (cinquenta e oito mil, quatrocentos e oitenta e cinco) estabelecimentos econômicos/comerciais, o que corresponde a 13% do total de estabelecimentos em Curitiba. Quando comparado ao total de estabelecimentos comerciais com a projeção populacional, a regional fica na quinta colocação com taxa de

aproximadamente 221(duzentos e vinte e um) estabelecimentos a cada 1000 (mil) habitantes. Em relação apopulação alfabetizada, no que diz respeito à população acima de 5 anos, a média do município em 2010 era de 96,87% enquanto da regional Boa Vista era 97,24% - índice um pouco acima da média do município. A apresentação desses dados possibilita pensar na concepção da cidade enquanto cidade educadora. Nesse sentido, conforme destacado no Currículo do Ensino Fundamental (2020) da RME de Curitiba

> [...] 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. (CURITIBA, 2020, p. 9).

Portanto, as ações cotidianas também devem ser pensadas para além dos dados quantitativos, no sentido de cidade educadora que se configura como um espaço múltiplo que incita inúmeras possibilidades. Assim, “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” (CURITIBA, 2020, p. 9).

9.2. PRINCÍPIOS E FUNDAMENTOS DA RME DE CURITIBA NO CONTEXTO DO NRE-BV

O NRE-BV situa-se na Rua da Cidadania do Boa Vista, no Bairro Bacacheri. Neste ano, 2022, o NRE-BV atende a 51 (cinquenta e uma) unidades educacionais, sendo 26 (vinte e seis) Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs), 24 (vinte e quatro) escolas municipais (EM) e 01 (um) Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado (CMAEE). Além do CMAEE Arlete Procotte localizado naregional Boa Vista, há uma parceria com o (CMAEE) Maria do Carmo Pacheco localizado na regional da Matriz que também atende a alguns estudantes e crianças das unidades educacionais da Regional Boa Vista.

Dentre as escolas, 9 (nove) são Centros de Atendimento Integral (CEIs), 3 (três) possuem Unidades de Educação Integral (UEIs), das 24 (vinte e quatro) escolas, 20 (vinte) têm turmas de Educação Infantil e destas, 6 (seis) com turmas deEducação Infantil em tempo integral. O total de CEIs contratados é de 14 (quatorze).As unidades estão localizadas em 11 (onze) dos 12 (doze) bairros que

compõem essa regional com contextos educacionais diversos em muitos aspectos, somente no Bairro Taboão não tem equipamentos educacionais no momento. Nas escolas da Regional do Boa Vista, os estudantes são atendidos nas seguintes modalidades e etapas de ensino: Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Finais), Educação de Jovens e Adultos (EJA), Classe Especial (CE), Sala de Recursos de Aprendizagem (SR), Sala de Recursos Multifuncional (SRM) e Educação Integral em Tempo Ampliado.

A equipe do NRE Boa Vista é composta por 30 (trinta) servidores distribuídos em diferentes setores, conforme apresenta o Quadro 1.

Quadro 1 – Organização do NRE BV

ORGANIZAÇÃO DO NÚCLEO REGIONAL DE EDUCAÇÃO BOA VISTA			
1 Chefia de Núcleo Regional			
Setor Administrativo		Setor Pedagógico	
Área	N.º de servidores	Área	N.º de servidores
Recursos Humanos - RH	2	Articuladora Pedagógica	1
Sistema Estadual de Registro Escolar – SERE	2	Rede de Proteção	2
Logística	1	Departamento de Inclusão e Atendimento Educacional Especializado (DIAEE)	2
Malote	3	Linhas do Conhecimento	2
Gestão de Informação	1	Pedagogos Referência	6
Assistência da Chefia	1	Assistência Pedagógica	1
		Profissional da Aprendizagem Criativa	1
		Alfabetizadores (Língua Portuguesa e Matemática)	4

FONTE: Equipe Pedagógica NRE-BV (2022)

Na sequência, será apresentado o trabalho realizado pela equipe de cada setorque compõe o NRE-BV.

A equipe do SERE solicita e acompanha a abertura de turmas com base na demanda de matrículas. Responde às solicitações do Ministério Público e do Conselho Tutelar com relação às vagas nas unidades escolares. Acompanha o cadastramento escolar e dá suporte às famílias para sua efetivação, analisa o pré- fluxo com as gestoras das unidades, orienta e monitora a troca de crianças/ estudantes de unidades conforme solicitação das famílias.

A logística atua junto às unidades educacionais coordenando a

movimentação de recursos e materiais diversos (limpeza, alimentação, entre outros). Controla a disponibilização de transporte para uso pedagógico, acompanha o contrato de empresas terceirizadas, auxilia na fiscalização da execução de serviços (podas, jardinagens, obras). Participa do Projeto Conhecer para Prevenir realizando em parceria com a equipe da Defesa Civil a aplicação dos protocolos de segurança nos equipamentos, envolvendo servidores, terceirizados e estudantes/crianças.

A Rede de Proteção à Criança e ao Adolescente trabalha em parceria com as representantes da Rede dos demais órgãos nas unidades em ações de enfrentamento à evasão escolar e de proteção contra diferentes tipos de violência ounegligência. Para os casos de evasão escolar, foi desenvolvido em 2001 o Projeto ABRACE (Ações em Benefício do Regresso do Aluno à Escola). Em reuniõesmensais, planejam e estruturam ações para promover e/ou restabelecer direitos, seguindo o que está disposto no art. 70 do ECA/1990, é “dever de todos prevenir a ocorrência de ameaça ou violação dos direitos da criança e do adolescente” (BRASIL,1990).

A Rede de Proteção à Criança e ao Adolescente é composta por representantes de órgãos de diferentes setores como: Fundação de Ação Social (FAS), Secretaria Municipal da Educação, Secretaria da Educação e do Esporte do Paraná, Secretaria Municipal da Saúde, Secretaria da Saúde do Paraná, Ministério Público, Conselho Tutelar e Ministério da Justiça. O setor da Educação possui ferramentas diferenciadas para sistematizar e realizar o acompanhamento/monitoramento dos dados e estudantes, como: FICA (Ficha de Comunicação do Educando Ausente) e N.O. (Formulário de Notificação Obrigatória). Uma vez identificada a suspeita ou a confirmação da violência, os diversos profissionais atuantes em todas as Unidades Notificadoras da Rede de Proteção prestam os atendimentos necessários e incluem a criança ou o adolescentena Rede de Proteção.

A gestão de pessoal acompanha e orienta o fluxo e a documentação de servidores lotados nas unidades e no NRE-BV, como registro de folhas ponto, liberação e retorno de diferentes licenças, análise de fluxo com as gestoras anualmente, conferência de boletins de frequência, acompanhamento de direcionamento de requerimentos e ofícios. Também realizam conferência de

frequência para pagamento de horas extras/bolsas para profissionais que atuam em projetos como o Comunidade Escola e Curitibinhas Poliglotas, assim como o recebimento dos acadêmicos para estágio e seu encaminhamento para as unidades;planilhamento de RITs; envio de convocação aos servidores em caso de audiências;remanejamentos, conforme previstos na documentação oficial da RME de Curitiba.

O gestor da informação atua junto às equipes de bibliotecas e Faróis do Saber, é o profissional responsável pelo processamento técnico de materiais bibliográficos eassessoramento aos profissionais que atuam nas 26 (vinte e seis) bibliotecas do NRE-BV, 18 (dezoito) bibliotecas em Escolas Municipais, 6 (seis) faróis do Saber e Inovação em Escolas e 2 (dois) Faróis do Saber em Praças, denominados agentes de leitura. Eles organizam os espaços, elaboram pareceres e realizam processamentos técnicos dos livros, além de analisar e assessorar a publicação de conteúdos das páginas das unidades educacionais em apoio à Gerência de Inovação Pedagógica, participam da avaliação, divulgação e realização de projetos vinculadosà Gerência de Educação, Cultura e Desenvolvimento Pessoal.

O ofício do Malote é desempenhado no NRE-BV por dois representantes no que tange a função de entrada e saída de documentos, abertura de Protocolos no Sistema Único de Protocolo (SUP), cadastro e acompanhamento da agenda dos motoristas, controle e cadastro do patrimônio do NRE-BV, bem como o arquivo e o trâmite dos documentos em geral que transitam pelo Núcleo.

Os alfabetizadores realizam cursos de formação continuada para as/os professores(as) e pedagogos(as)[14] do 1.º ao 5.º ano do Ensino Fundamental contribuindo na elaboração do planejamento de Língua Portuguesa e Matemática refletindo com as equipes sobre as adequações metodológicas que considerem os diferentes níveis e ritmos de aprendizagem. Planejam formações por unidade para atendimentos mais personalizados e de acordo com a necessidade dos professores.Atuaram durante a pandemia no planejamento e

[14] Linguagem sexista. 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.

na gravação de videoaulas, além da escrita dos Cadernos Curriculares de Unidade de Transição, material de subsídio que foi utilizado para planejar e replanejar as ações pedagógicas das unidades no retornopresencial.

Os pedagogos do DIAEE no NRE-BV têm como atribuições de observar e acompanhar *in loco* o percurso do educando no contexto educacional e analisar as especificidades do mesmo, orientando os professores sobre as adequações pedagógicas, novos recursos e estratégias de ensino e aprendizagem de modo a favorecer o desenvolvimento cognitivo e social. Realizar reuniões e articular os encaminhamentos com os profissionais da rede de apoio que acompanham/atendemos educandos com deficiência e solicitar aos CMAEEs a verificação da necessidade de Avaliação Pedagógica, caso perceba que esta poderá beneficiá-los.

O Programa Linhas do Conhecimento promove o fortalecimento da consciência urbana, da sustentabilidade e da identidade cidadã por meio da pertença dos sujeitos aos espaços da cidade, envolvendo professores e estudantes em práticas de exploração e conhecimento de Curitiba, considerando três pilares fundamentais: conhecer, amar e cuidar da cidade. Às crianças e aos estudantes é oportunizado a ampliação dos conhecimentos a partir dos espaços da cidade através de propostas lúdicas, aulas de campo e propostas culturais (CURITIBA, 2019).

A equipe pedagógica acompanha e orienta os processos de ensino e aprendizagem das unidades escolares com pautas formativas mensais nos equipamentos, elabora e oportuniza formações para as equipes (diretores, pedagogos e professores). Também incentiva a participação nas demais formações ofertadas pela SME de Curitiba e NRE-BV, participa das discussões em Conselhos de Classe, estimula adesão aos diferentes programas e projetos, dá suporte às famílias e aos profissionais quando existem dúvidas quanto a proposta pedagógica, organização por ciclos de aprendizagem (Ensino Fundamental) ou outras questões que impactem no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças e dos estudantese atua de forma articulada com os demais profissionais da equipe do núcleo.

9.3. UNIDADES, ETAPAS E MODALIDADES OFERTADAS

O NRE-BV conta com 24 (vinte e quatro) unidades educacionais que atendemestudantes do Ensino Fundamental, 3 (três) ofertam Anos Finais (do 6.º ao 9.º ano), sendo que uma, a Escola Municipal Prof. Erasmo Pilotto é atualmente a única Escolada RME de Curitiba que, em sua totalidade, atende em Ciclos. Do total de unidades, 20 (vinte) ofertam também turmas de pré (Educação Infantil), 10 (dez) possuem Classe Especial, 6 (seis) ofertam Salas de Recursos de Aprendizagem, 3 (três) com Salas de Recursos Multifuncionais atendendo 5 (cinco) turmas de AEE, 9 (nove) ofertam Ensino de Jovens e Adultos (EJA), 7 (sete) ofertam educação integral em tempo ampliado para todos os estudantes e 9 (nove) possuem turmas com tempo ampliado, além de um CMAEE, que dá suporte aos estudantes, com necessidades específicas, da regional.

O Quadro 2 apresenta as escolas que pertencem ao NRE-BV de acordo com as etapas/modalidades ofertadas na RME de Curitiba em 2022, para além do ensino regular de anos iniciais.

Quadro 2 – ETAPAS E MODALIDADES

ESCOLA	E.I.	C.E.	S.R.	S.R.M	ETA	EJA	A F
EM Anísio Teixeira - EIEF	X					X	
EM Araucária - EIEF	X	X	X		X	X	
EM CEI Augusto César Sandino - EIEF	X	X	X			X	
EM CEI Bela Vista do Paraíso - EIEF	X	X				X	
EM Cerro Azul - EIEF	X						
EM CEI Curitiba Ano 300 - EIEF	X						
EM CEI Doutel de Andrade - EIEF		X			X	X	
EM Duílio Calderari - EIEF	X				X		
EM Eny Caldeira - EIEF	X		X	X			
EM Professor Erasmo Pilotto - EIEF	X						x
EM Professor Herley Mehl -EIEF	X						x
EM Jaguariaíva - EIEF	X	X					

EM CEI Professor José Wanderley Dias - EIEF	X				X		
EM Júlia Amaral Di Lenna - EIEF	X	X	X				x
EM Professor Kó Yamawaki	X	X		X		X	
EM CEI Professor Lauro Esmanhoto - EF		X	X		X	X	
EM Pilarzinho - EIEF					X		
EM Raul Gelbeck - EIEF	X			X			
EM Professor Ricardo Krieger - EIEF	X						
EM CEI Romário Martins - EIEF	X	X			X	X	
EM Santa Águeda - EIEF	X						
EM Tanira Regina Schmidt - EIEF	X	X	X		X	X	
EM Theodoro de Bona - EIEF							
EM CEI Ulysses Silveira Guimarães - EIEF	X				X		

LEGENDA:

AF - ESCOLAS QUE OFERTAM ANOS FINAIS
EI – EDUCAÇÃO INFANTILCE - CLASSE ESPECIAL
EJA – ENSINO DE JOVENS E ADULTOS
ETA - EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO AMPLIADO
SR – SALA DE RECURSOS
SRM – SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

FONTE: Equipe Pedagógica NRE-BV (2022).

O quantitativo de matrículas do Sistema Estadual de Registro Escolar (SERE)de 2022 está distribuído de acordo com a Tabela 1.

Tabela 1 - QUANTITATIVO DE UNIDADES E MATRÍCULAS POR BAIRRO

Bairro	Unidades	Matrículas
Abranches	2	1191
Atuba	2	733
Bacacheri	2	664
Bairro Alto	2	1816
Barreirinha	2	1396
Boa Vista	2	857
Cachoeira	1	733
Pilarzinho	3	1213
Santa Cândida	5	2250
São Lourenço	1	512
Tingui	1	352

Fonte: Sistema SERE – NRE-BV (2022).

9.4. CONTEXTOS E TRANSFORMAÇÕES: DIAGNÓSTICOS E PRÁTICAS

A educação é direito de todos! O acesso e a permanência configuram-se comoessenciais para que a garantia desse direito seja efetivada. Para isso, além de ampliar a quantidade de oferta de vagas tanto nas escolas de Ensino Fundamental como nasUnidades de Educação Infantil, há muito investimento nas formações dos docentes edos profissionais que atuam na educação da RME de Curitiba. Seja presencial ou de forma on-line (incorporada no período da pandemia - continuidade), são ofertadas várias formações com palestrantes e especialistas promovendo a discussão/ reflexão, assim como a ampliação/ atualização de saberes.

Nos anos de 2020 e 2021, profissionais de educação e famílias tiveram um período curto para se reinventarem, com novas formas de aprender e ensinar em função do afastamento social, em decorrência da prevenção e propagação do coronavírus.

Conforme Grandisoli, Jacobi e Marchini (2020), pesquisadores e professores da USP, a pandemia trouxe um contexto desafiador que precisa ser compreendido, de forma aprofundada, como forma de gerar mais conhecimentos e estruturar açõespara o presente e para o futuro. Nesse sentido, cabe destacar que de forma muito rápida a SME de Curitiba buscou transformar o ensino presencial que passou a ser mediado por tecnologias (videoaulas) como forma de garantir a oferta de aulas para todos os estudantes da rede.

Apesar de todo esse investimento, diante da considerável diversidade de realidades educacionais, sociais e econômicas encontradas na regional Boa Vista, um contexto desafiador intercorreu às equipes das unidades e do núcleo, diferentes tipos de busca e mapeamento, diante da situação de cada estudante e família, direcionaram novas ações para pensar na educação de qualidade em um período tãoatípico para o campo da educação. Assim, equipes das unidades e equipe de núcleo se desdobraram em um trabalho coletivo com um mesmo objetivo, auxiliar famílias e estudantes considerando diferentes indicativos (pedagógicos e afetivos).

A partir dos dados apresentados pelo Índice de Desenvolvimento da

Educação Básica (IDEB), Prova Curitiba e avaliações internas das unidades, temos os diagnósticos que norteiam o trabalho e indicam novas possibilidades e estratégias nabusca da contínua melhoria da qualidade da educação. Programas como LEIA +, Integrando Saberes, De Olho no Texto, Festival da Matemática, Semana de Língua Portuguesa e ações de encaminhamentos específicos a estudantes que necessitam de atendimentos especializados, como Salas de Recursos, Classe Especial, entre outras (após avaliados adequadamente pela equipe do CMAEE) - contribuem significativamente para o avanço dos estudantes.

9.5. AVALIAÇÃO DE SISTEMA

As avaliações em larga escala têm ocupado papel central no cenário educacional. Busca-se, mediante análise de resultados de testes padronizados, identificar possíveis fragilidades no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes e direcionar o replanejamento das políticas públicas com o objetivo de garantir a equidade e qualidade do sistema educativo.

O IDEB mede a qualidade do ensino com base em dados sobre aprovação e desempenho escolar obtidos em provas de Língua Portuguesa e Matemática do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) dos 5.º anos (2º ano do ciclo II) e9.º anos (2º ano do ciclo IV), do Instituto Nacional de Estudos e de Pesquisas AnísioTeixeira (INEP) e, por sua vez, a SME de Curitiba promove investimentos na esfera pedagógica e na formação profissional para assegurar uma educação pública de qualidade – tendo como destaque nos últimos anos o Projeto Faróis do Saber e Inovação e os investimentos em Aprendizagem Criativa.

Ao se comprometer com a qualidade e permanência, a SME de Curitiba exerceum trabalho importante junto à Rede de Proteção e ao Conselho Tutelar no controle e acompanhamento de faltas, fortalecendo estratégias de combate à evasão escolar,distorção idade-série e abandono, com ações que garantem a adequação metodológica, a classificação, a reclassificação e a organização, conforme faixa etáriae ano.

A Prova Curitiba também é realizada concebendo como constitutivo da

organização do trabalho pedagógico no processo avaliativo, numa compreensão diagnóstica e formativa que nos direcionam de forma a poder traçar novas estratégias,planos de trabalho, além de redimensionar ações e fortalecer as boas práticas a nível municipal. O instrumento é organizado a partir da base curricular que orienta o planejamento docente, sua construção é fruto do trabalho de comissões técnico- pedagógicas que atuam na SME de Curitiba, nas áreas de Matemática, Língua Portuguesa (com produção textual) e Ciências.

A aplicação da Prova Curitiba é um importante impulsionador ao retorno das aulas presenciais e instrumento fundamental para diagnóstico e retomada de conteúdos específicos em Língua Portuguesa, Matemática, Ciências e Produção de Texto.

Os resultados são retomados em Pré-Conselho, Conselho de Classe e Pós- Conselho possibilitando o mapeamento das necessidades de adequação e/ou ampliação pedagógica para os estudantes.

Diante dos dados analisados nas avaliações em larga escala, o NRE-BV vem realizando assessoramento às unidades que apresentam maior fragilidade, com acompanhamento dos pedagogos, alfabetizadores de Língua Portuguesa e Matemática. Também realiza formações planejadas com base nas necessidades observadas a partir da análise dos dados da Prova Curitiba e acompanhamentos daspautas em todos os segmentos da equipe multidisciplinar.

9.6. ARTICULAÇÃO DOS PRINCÍPIOS DA RME DE CURITIBA NA GARANTIA DODIREITO À APRENDIZAGEM

A RME de Curitiba tem a responsabilidade com a educação cidadã considerando a cidade como espaço educativo com práticas de incentivo à participação social, política, cultural, criativa, relacional e ambiental.

Conforme traz o Currículo do Ensino Fundamental: Diálogos com a BNCC, a cidade é o “espaço em que as pessoas exercem sua cidadania” (CURITIBA, 2020, p. 10) se apropriam como meios de convívio e de aprendizagens contextualizadas, havendo possibilidade de ressignificar os espaços como ambientes educativos.Dessa forma, propõe estratégias e ações

para o enfrentamento dos desafios da sociedade contemporânea visando ao fortalecimento e desenvolvimento de cidades e sociedades justas, inclusivas, sustentáveis e resilientes contemplando o Pacto Global e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da ONU (CURITIBA, 2020, p.12-13).

Com a proposição do aprimoramento da qualidade, a RME de Curitiba prevê agarantia dos princípios de equidade e inclusão por meio da consolidação de propostas educativas que devem ser pensadas no PPP de cada unidade e defendidas por todosos envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem. Isso requer assumirtambém a responsabilidade pela efetivação de um currículo que promova uma educação para uma Cidade Educadora, que pretende a construção de múltiplas aprendizagens voltadas ao desenvolvimento dos sujeitos considerando que “a cidadeque educa não aponta para soluções imediatas, mas para uma compreensão mais analítica e reflexiva, seja em relação aos problemas do cotidiano ou aos desafios do mundo contemporâneo” (GADOTTI, 2006, p. 135).

A partir desses princípios, entende-se que a garantia dos direitos passa pela gestão democrática e participativa da escola. Portanto, as decisões (entre elas, o PPP e o Regimento Escolar) devem ser tomadas de forma coletiva e garantir a participaçãodos vários segmentos - inclusive nas instâncias colegiadas e nos órgãos colegiados como Conselho de Escola e Conselho de Classe respectivamente. Nesse mesmo sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n.º 9.394/1996, estabelece a gestão democrática como um princípio da Educação Nacional, assim como a igualdade de condições para acesso e permanência, pluralismo de ideias, gratuidade do ensino público garantindo padrões de qualidade de ensino a partir da reflexão, análise e redimensionamento do trabalho pedagógico e dos processos avaliativos.

Para efetivação dos princípios mencionados, é necessária a promoção de “uma educação acolhedora que reconheça a importância de garantir o desenvolvimento integral dos estudantes” (CURITIBA, 2020, p. 17), respeitando os aspectos cognitivose as diferentes experiências humanas em suas diversas dimensões, conforme orientação da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018).

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 garante a

educaçãocomo direito inalienável de todos os cidadãos e a igualdade perante a lei, sem distinção ou discriminação de qualquer natureza. Assim, é compromisso da RME de Curitiba fomentar práticas inclusivas por meio da valorização à diversidade e do respeito às especificidades dos diferentes sujeitos trabalhando no enfrentamento dospreconceitos e das discriminações, logo, às desigualdades (BRASIL, 1988).

9.7. A AÇÃO DO NRE-BV E A PRÁTICA EDUCATIVA REALIZADA NAS ESCOLAS

Com base no que estabelece os documentos oficiais/legais que regem a Educação Básica, entende-se como fundamental a participação do NRE-BV no acompanhamento das ações propostas no PPP das unidades. Desta maneira, a equipe pedagógica planeja e executa ações distintas a cada uma das unidades escolares, respeitando necessidades apontadas pelas equipes gestoras e também apartir da análise de dados das avaliações e coletados a partir das observações durante as visitas técnicas a fim de qualificar as ações pedagógicas correspondentes a organização por ciclos de aprendizagem, bem como a intersecção necessária entre currículo, planejamento e avaliação da aprendizagem.

Nesse processo dinâmico de fortalecimento da função social da escola por meio de um trabalho coletivo propõe-se a orientar a prática pedagógica, respeitandoa autonomia das gestões dos CMEIs e das escolas, e a prática social. Para esse tipode atuação e para um acompanhamento qualitativo, a equipe NRE-BV está em constante formação nos ciclos de palestras, estudos e demais espaços de formaçãoarticulando as dimensões da intencionalidade com as da efetividade e da possibilidade conforme explica Veiga (2022):

> [...] e o projeto tem que ser viável; colocado em prática, deve ser exequível eassumido coletivamente pelo grupo, ou seja, pelos vários segmentos da comunidade escolar (alunos, professores, funcionários, pais e representantes da comunidade); deve ser participativo e democrático (VEIGA, 2022, p. 3).

Sendo assim, torna-se essencial utilizar-se do princípio da equidade, respeitando o caráter heterogêneo de cada unidade devido aos contextos plurais quea compõem, sustentando o delineamento de um PPP que represente a

possibilidadedas instituições escolares nortearem-se por princípios e concepções basilares de umaalmejada educação democrática, assim como o fortalecimento da noção de rede que,ao invés de suprimir a autonomia das escolas, as fortalece em suas empreitadas educativas particulares.

9.8. AÇÃO DO NRE-BV NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

As equipes do núcleo participam das formações ofertadas pela SME de Curitiba que acontecem por meio de: fóruns, palestras, cursos e assessoramentos nopróprio núcleo, vinculadas a necessidades específicas dos diferentes segmentos.

As ações realizadas pela equipe do NRE-BV têm como objetivo oferecer o aprimoramento das práticas diárias desenvolvidas nas unidades escolares e CMEIs nos seus diversos segmentos, tais como: gestão escolar, secretaria, biblioteca, formação docente e pedagógica, visando o desenvolvimento qualitativo dos atendimentos às crianças e aos estudantes. As formações são planejadas considerando diagnósticos trazidos pela equipe no acompanhamento cotidiano e na relação dialógica com as unidades. Nos momentos de pauta, há estudo de textos previamente escolhidos pela equipe, orientações e informações da mantenedora, retomadas pontuais, quando necessário, escuta das demandas internas e observação para adequação do espaço físico das unidades. Tudo isso, em consonância com a SME de Curitiba e com os documentos norteadores vigentes.

Os momentos formativos são ofertados de diversas maneiras: fóruns, palestras, cursos e diversas ações formativas com temáticas relacionadas às necessidades dos agentes em relação a sua atuação profissional, que podem acontecer de forma presencial ou a distância, como foi o caso, inclusive, nesse recém momento pandêmico pelo qual passamos, onde lançamos mão de metodologias ativas para tornar os processos mais dinâmicos e atrativos. Conforme Moran,

> As metodologias ativas dão ênfase ao papel protagonista do aluno, ao seu envolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as etapas do processo, experimentando, desenhando, criando com orientação do

> professor; a aprendizagem híbrida destaca a flexibilidade, a mistura e o compartilhamento de espaços, tempos, atividades, materiais, técnicas e tecnologias que compõem esse processo ativo (MORAN, 2018, p. 4).

Diante desse contexto, a equipe do núcleo tem assumido como compromisso o uso de metodologias ativas voltados ao protagonismo, à participação e à reflexão dos profissionais da educação das unidades escolares. Compreende-se o desenvolvimento profissional como oportunidade contínua de reinventar a açãoescolar e a própria prática pedagógica a fim de garantir aos estudantes o desenvolvimento pleno de suas potencialidades numa sociedade em constante transformação, cabendo à equipe das escolas, em parceria com a equipe multidisciplinar do NRE-BV, planejar, executar e avaliar "permanentemente arranjos didáticos e situações de aprendizagem que respondam melhor à heterogeneidade de necessidade de seus alunos" (THURLER, 2002, p. 89).

9.9. PROGRAMAS E PROJETOS NAS ESCOLAS DO NRE

Diferentes propostas são desenvolvidas em nossas unidades escolares, projetos da própria mantenedora e outros estabelecidos por parte do governo federal, governo estadual e também por meio de parcerias diversas que se estabelecem ao longo dos anos. Nesse sentido, o Quadro 3 representa o momento atual (2022) de nossos programas/projetos:

Quadro 3 - PROJETOS OFERTADOS NAS UNIDADES PERTENCENTES AO NREV-BV

Projeto/Programa	Descrição	Escolas participantes
Programas Linhas do Conhecimento	A partir dos objetivos e princípios do programa, são desenvolvidas propostas lúdicas, ações de ampliação cultural e aulas de campo, ampliando e explorando os territórios educativos da cidade. Tais iniciativas são aliadas, ainda, ao processo de formação continuada dos docentes da RME de Curitiba.	Todas as Unidades
Fala Curitibinha/ Fala Curitibano	Busca promover momentos de participação cidadã, por meio da identificação e apontamento de estratégias para solução de um problema do/no contexto escolar, os quais, posteriormente são expostos em um espaço público de diálogo junto a autoridades e gestores da Prefeitura Municipal de Curitiba (PMC), da SME e do Instituto Municipal de Administração Pública (IMAP). O Projeto Fala Curitibinha/Fala Curitibano é destinado às crianças do Pré II, 4º, 5º e 8º anos do Ensino Fundamental, EJA e Educação Especial.	Todas as Unidades
LEIA +	Desenvolver ações que permitem consolidar a equidade como um princípio de Gestão, promovendo reflexões e práticas à garantia do acesso, da permanência e da aprendizagem, em percursos exitosos e de protagonismo a todos e a cada um dos estudantes.	EM Pilarzinho - EIEF EM Tanira Regina Schmidt -EIEF EM CEI Augusto César Sandino - EIEF EM Raul Gelbeck - EIEF EM CEI Bela Vista do Paraíso - EIEF EM CEI Romário Martins - EIEF EM Professor Erasmo Piloto - EIEF
DIGA	Objetiva desenvolver uma linguagem comum na escola e na comunidadesobre como lidar com conflitos. O nome é uma forma de lembrar de quatro estratégias simples para aresolução de conflitos	EM CEI Augusto César Sandino - EIEF EM Raul Gelbeck - EIEF EM CEI Romário Martins EM CEI Ulysses Silveira Guimarães - EIEF EM CEI Professor Lauro Esmanhotto - EF EM Anísio Teixeira - EIEF

	na escola (Dialogue, Ignore, Ganhe distância e Ache ajuda)	
Comunidade Escola	Abre as escolas à comunidade. As Escolas são abertas aos finais de semana como espaço de lazer e cultural para as crianças e seus familiares.	EM Pilarzinho - EIEF EM CEI Romário Martins - EIEF EM CEI Augusto César Sandino - EIEF
Projeto Educação Para o Empreendedorismo Sustentável - Jovens Empreendedores Primeiros Passos (JEPP)	Busca incentivar a cultura empreendedora, aliada ao desenvolvimento da cultura de cooperação, de inovação, de ecossustentabilidade, de ética e cidadania. O projeto é desenvolvido em escolas que ofertam Educação Integral em tempo ampliado, com estudantes do 1.º ao 5.º ano do EF, em parceria com o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE), por meio da metodologia Jovens Empreendedores Primeiros Passos (JEPP).	EM CEI Bela Vista do Paraíso – EIEF EM CEI Curitiba Ano 300 - EIEF EM CEI Professor José Wanderley Dias - EIEF EM Pilarzinho - EIEF EM Tanira Regina Schmidt -EIEF EM CEI Ulysses Silveira Guimarães - EIEF EM CEI Professor Lauro Esmanhotto - EF
Aprender valor	Uma iniciativa do Banco Central do Brasil, é um Programa que visa ensinar a Educação Financeira a partir de uma abordagem transversal recomendada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC).	EM CEI Professor Lauro Esmanhotto - EF
Robótica	O projeto de Robótica Educacional utiliza kits de robótica que promovem o desenvolvimento de habilidades e competências, por meio da linguagem de programação, para os estudantes matriculados na Unidade participante.	EM Professor Herley Mehl-EIEF (Equipe Star Robots) EM Pilarzinho - EIEF EM CEI Doutel de Andrade-EIEF
Gincana Virtual	Essa proposta tem por objetivo estimular os estudantes e professores do Ensino Fundamental, a utilizarem recursos tecnológicos digitais para o desenvolvimento de ações de cidadania, gerando com isso transformações positivas na escola e em sua comunidade.	EM Anísio Teixeira - EIEF (Equipe Turistas em Curitiba) EM CEI Curitiba Ano 300 (Equipe Autobots) EM CEI Doutel de Andrade-EIEF (Equipe Os Conectados) EM CEI Professor Lauro Esmanhotto - EF (Turma do Curitibinha) EM CEI Ulysses Silveira Guimarães - EIEF

		(Equipe Guerreiros da tecnologia) EM Cerro Azul - EIEF (Equipe Cerro Super conectado)
Justiça e Cidadania também se aprendem na Escola	Esse projeto tem como objetivo primordial, aprimorar o aprendizado e a vivência sobre a cidadania dos estudantes. As escolas envolvidas no projeto têm a oportunidade de conhecer a estrutura do Poder Judiciário, o que possibilita a aquisição de informações e conhecimentos de forma articulada a uma percepção crítica e consciente da cidadania.	EM Araucária - EIEF EM Tanira Regina Schmidt-EIEF
Embaixadores do Futuro na Cidade Educadora	Tem como objetivo desenvolver competências cidadãs e posturas ativas e investigativas, na busca e compartilhamento de experiências para solucionar problemas locais e globais, por meio da diplomacia. O público-alvo são estudantes de 6º ao 8º ano do ensino fundamental, viabilizando sua participação em eventos, apresentações culturais, seminários e palestras, visitas a consulados e embaixadas, encontro com cônsules e embaixadores e aulas de campo em museus, memoriais e outros espaços destinados à apropriação cultural. A proposta é desenvolvida em parceria com a Assessoria de Relações Internacionais da Prefeitura de Curitiba	Estudantes do 6º ao 9º ano: EM Professor Herley Mehl-EIEF EM Júlia Amaral Di Lenna-EIEF EM Professor Erasmo Pilotto-EIEF
Escolas Criativas	O programa visa fomentar a implementação de soluções que ajudem a tornar a educação pública brasileira mais criativa, prazerosa, relevante, colaborativa e inclusiva para estudantes de 6 a 12 anos por meio da formação de professores.	EM Anísio Teixeira - EIEF EM Araucária - EIEF EM CEI Doutel de Andrade - EIEF EM Eny Caldeira - EIEF EM Professor Erasmo Piloto - EIEF EM Professor Herley Mehl-EIEF EM Pilarzinho - EIEF EM CEI Romário Martins - EIEF EM Santa Águeda - EIEF EM Tanira Regina Schimidt - EIEF

Mão na massa	Tem por finalidade desenvolver o potencial dos estudantes por meio do ensino da economia doméstica, subsidiando seu desenvolvimento como cidadãos autônomos e afirmando Curitiba como cidade educadora.	Estudantes do 6º ao 9º ano: EM Professor Herley Mehl-EIEF EM Júlia Amaral Di Lenna-EIEF EM Professor Erasmo Pilotto-EIEF
Rádio Escola	Por meio da Educomunicação, busca-se ampliar o conhecimento de assuntos ligados à educação, saúde, política, cultura e cidadania	EM CEI Ulysses Silveira Guimarães – EIEF EM Professor Herley Mehl-EIEF
Jornalistas Mirins - Extra! Extra!	O projeto possibilita o desenvolvimento de jornais eletrônicos escolares, por meio da simulação de uma redação de jornal, desde a produção textual, produção de imagens (fotos, charges e vídeos), editoração e publicação na web, utilizando ambiente que integra os usuários participantes.	EM CEI Ulysses Silveira Guimarães – EIEF EM CEI Augusto César Sandino - EIEF EM CEI Bela Vista do Paraíso - EIEF
Ler e Pensar	O projeto passou a acompanhar as tendências educacionais e a contribuir com a criação da cultura de uso seguro e responsável das tecnologias digitais nas escolas.	EM CEI Ulysses Silveira Guimarães - EIEF
Conhecer para prevenir	Tem o intuito de instruir e preparar a comunidade Escolar, como devem agir em casos de acidentes ou eventos que envolvam abandono de prédio, como incêndios ou inundações ou outras situações de emergência.	Todas as Unidades
Meditação	Auxilia os alunos a manter o foco na aula, reduz a ansiedade e promove a empatia.	EM CEI Ulysses Silveira Guimarães - EIEF UEI Duílio Calderari
Curitibinhas Poliglotas	O programa oferta diversas línguas estrangeiras e ampliação cultural ao possibilitar que as crianças de 4.o e 5.o anos tenham acesso a conteúdos diferenciados na aquisição de uma nova língua.	EM CEI Ulysses Silveira Guimarães – EIEF EM Santa Águeda - EIEF EM Pilarzinho - EIEF EM CEI Professor Lauro Esmanhotto – EF EM Professor Herley Mehl-EIEF EM Duílio Calderari-EIEF EM CEI Augusto César Sandino - EIEF EM Professor Kó Yamawaki-EIEF
Curitibinhas na Inclusão Bullying, Não!	Busca erradicar a prática do bullying entre os estudantes, promovendo a equidade e o respeito às diversidades e o exercício da empatia.	Todas as Unidades

Ministério Público do Trabalho - Contra o trabalho infantil	O projeto tem por objetivo fomentar ampla discussão da importância de medidas que garantam a crianças e adolescentes proteção e educação necessárias para afasta-los do trabalho infantil por meio de ações que envolvem atividades lúdicas, palestras, acordos de cooperação entre outras.	Todas as Unidades
Horta	Objetiva desenvolver ações de educação ambiental e alimentar em pequenos espaços e terrenos localizados nas unidades educacionais municipais de Curitiba, a fim de promover a conscientização de estudantes e professores para a importância da alimentação saudável e do cultivo de alimentos em hortas urbanas.	EM Tanira Regina Schmidt-EIEF EM CEI Romário Martins - EIEF EM CEI Bela vista do Paraíso -EIEF EM CEI Augusto César Sandino - EIEF
Xadrez	Desenvolve habilidades como: memória, concentração, planejamento e tomadas de decisões, possibilitando também a participação em torneios e campeonatos.	EM Tanira Regina Schmidt-EIEF EM Pilarzinho - EIEF EM CEI Augusto César Sandino - EIEF EM Raul Gelbeck - EIEF EM Cerro Azul - EIEF EM Araucária - EIEF EM CEI Professor José Wanderley Dias - EIEF EM Santa Águeda - EIEF EM Duílio Calderari - EIEF
Programa Momento Cívico	De acordo com a Lei n.º 12.031/2009, o programa busca incentivar a valorização cívica e elevar a consciência patriótica e humanística dos estudantes.	EM Santa Águeda - EIEF EM CEI Romário Martins - EIEF
Tênis	Potencializar atividades coletivas e individuais, trazendo conceitos como respeito, determinação, força de vontade, disciplina, coragem, flexibilidade e paciência, entre outros.	EM Professor Ricardo Krieger-EIEF EM Cerro Azul - EIEF

Punhobol	Fornecer habilidades necessárias para o desenvolvimento físico, psicomotor e reforçar o processo de formação da cidadania.	EM Professor Ricardo Krieger-EIEF EM CEI Professor Lauro Esmanhotto - EF EM Eny Caldeira-EIEF EM Professor Herley Mehl-EIEF EM Theodoro de Bona - EIEF EM Duílio Calderari-EIEF
Rugby	Ensinar o esporte visando o desenvolvimento cidadão por meio de valores do rugby, como: espírito esportivo, solidariedade, disciplina e paixão.	EM Júlia Amaral Di Lenna-EIEF
PROFESP	Tem a finalidade de incluir crianças e adolescentes em vulnerabilidade social e proporcionar a eles a prática de esporte e de atividades que visam à educação integral, à disciplina e à consolidação de valores.	EM Tanira Regina Schmidt-EIEF EM Pilarzinho - EIEF EM Júlia Amaral Di Lenna-EIEF EM Eny Caldeira-EIEF EM Professor Herley Mehl-EIEF
PAE PROJETO PESQUISA-AÇÃO NA ESCOLA	Tem por objetivo promover aos profissionais da educação da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, o desenvolvimento profissional docente, por meio do estímulo à pesquisa, inovação e aprendizagem.	Todas as escolas.
ILUMINANDO GERAÇÕES	Desenvolver ações educativas para o uso seguro e consciente da energia elétrica por meio de palestras, eventos e geração de conteúdo para evitar acidentes com o choque elétrico, evitar desperdícios no consumo de energia e incentivar hábitos alinhados com os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável.	EM CEI Bela Vista do Paraíso - EIEF EM CEI Professor Lauro Esmanhotto - EF

10. CONTEXTO EDUCACIONAL DA ESCOLA MUNICIPAL JÚLIA AMARAL DI LENNA - EIEF

10.1 IDENTIFICAÇÃO

10.1.1 Nome da instituição:
Escola Municipal Júlia Amaral DI Lenna – EIEF

10.1.2 Endereço completo:
Rua João Machado de Camargo, n° 25 - 3354Barreirinha, Curitiba/PR - CEP: 82700-190

10.1.3 Telefone:
(41) 3354-5277

10.1.4 E-mail:
emjuliadilenna@sme.curitiba.pr.gov.br

10.1.5 Equipe gestora:

- Diretora: Rejane Gbur dos Santos
- Vice-Diretora: Julianna Laudicelli de Oliveira Cruz
- Coord. Administrativa: Renata Paykala Candido
- Pedagogas: Cristhyane Ramos Haddad
  Rosangela Gonçalves Molinari
  Rosemeri Henrique Vencato
  Sandra Prade Andreatta

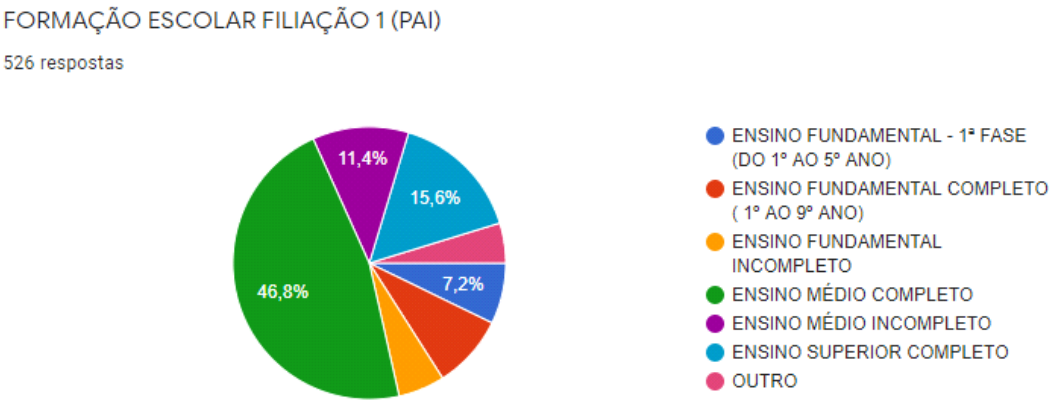
10.2 CARACTERIZAÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR

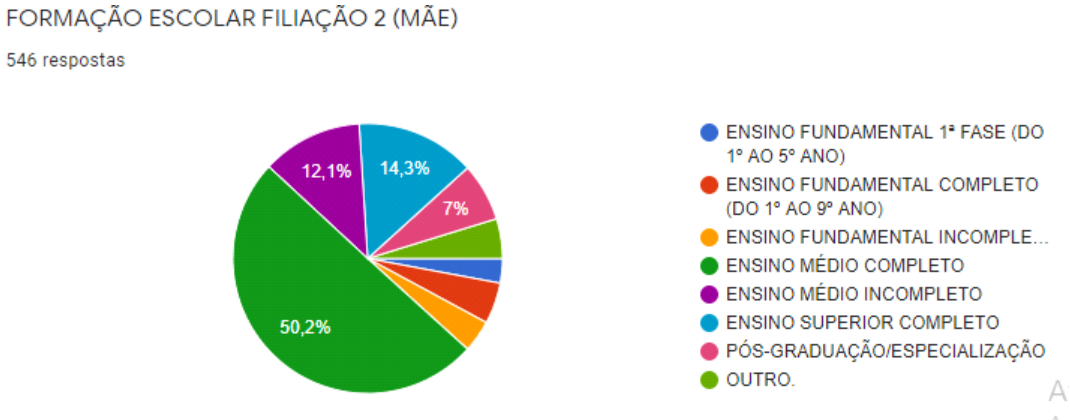
A escola tem atualmente 1037 estudantes. Aproximadamente 140 famílias têm mais de 1 filho estudando nesta escola. Considerando dados sobre a participação das famílias em Programas Sociais como o Bolsa Família/Auxílio Brasil, observamos que em 2013 10,6% das famílias eram beneficiárias desses

programas, em 2015 foi 9,17% e em 2022 11,2% participam totalizando 117 estudantes.

A configuração familiar vem se modificando nas últimas décadas. Aproximadamente 27% dos estudantes são filhos únicos, 8% moram somente com um responsável. Em relação a moradia 67% moram em casa própria. Das famílias que dizem seguir uma religião 30% participam raramente de atividades relacionadas a mesma e 13% não participam.

Considerando a formação acadêmica dos responsáveis pelos estudantes/crianças, observamos as seguintes composições considerando filiação 1(pai) e filiação 2 (mãe).

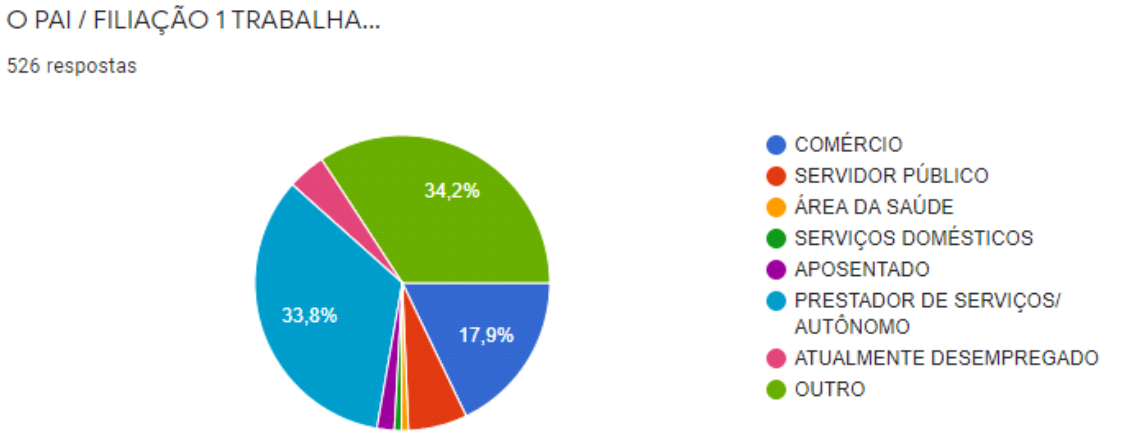


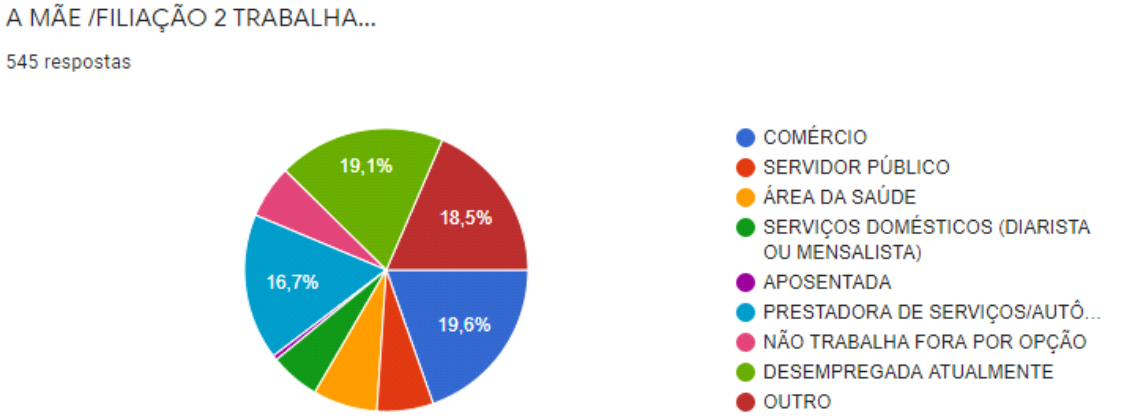


Atualmente 36% dos estudantes moram no bairro da escola, 31% em bairros vizinhos e 33% em municípios vizinhos, tendo a maior incidência em

Almirante Tamandaré. Por conta desta situação aproximadamente 40% dos estudantes utilizam Van escolar como meio de transporte para vir à escola.

A partir da constatação das diversas formas de configuração das famílias, observa-se também que a participação das mulheres como única ou principal provedora tem crescido na sociedade, e grande parte das mães trabalham fora em diversas áreas, conforme dados abaixo (1). Ainda também é possível verificar que os trabalhos relacionados ao comércio, bem como serviços autônomos, são as áreas que mais empregam atualmente esta comunidade escolar.

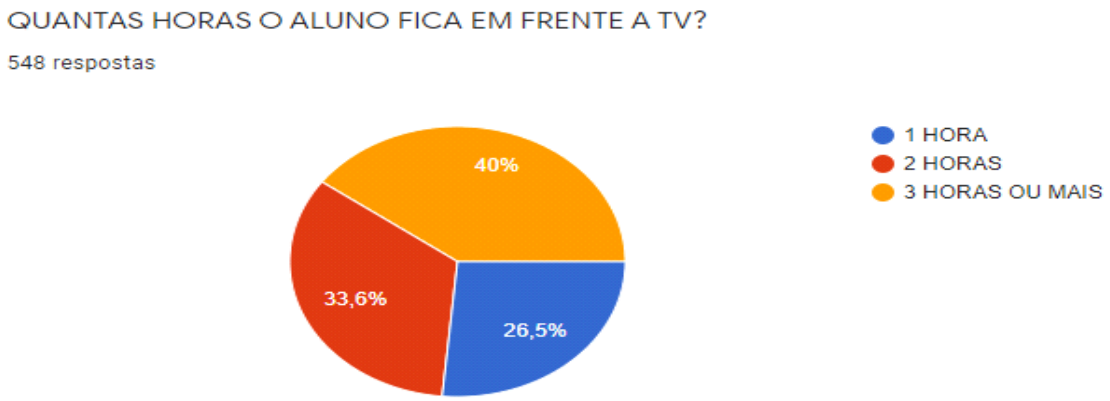




Num contexto mais geral, em que presenciamos a “invasão tecnológica” nas famílias e na escola e principalmente considerando o período de pandemia que vivenciamos, onde o acesso às tecnologias fez uma enorme diferença na vida das pessoas, observa-se que o acesso às mídias ainda não atinge a totalidade, pois o acesso à internet por exemplo, ainda não se efetiva para todos. O acesso a essas mídias reflete na inclusão digital e nas vivências e reflexões

por ela oportunizadas aos cidadãos. Apesar de 97,3% relatarem que têm acesso à internet em casa, 33% ainda não têm computador com acesso à internet em casa, o que pressupõe que o acesso se faz via celular.

Ainda nessa reflexão, é importante observamos que apesar das diferentes ofertas de tecnologias atualmente, o tempo que o estudante assiste à programação de TV se dá da seguinte forma:



Constata-se que a falta de opções e oportunidades aos estudantes de participarem de projetos ou atividades no turno contrário ao que está na escola faz com que muitos tenham em programas de televisão a única opção de entretenimento, pois 40% dos estudantes ficam 3 ou mais horas assistindo televisão e 80% não participa de nenhuma atividade direcionada no turno contrário.

A escola oferece no contraturno algumas atividades para os estudantes de 6.º ao 9.º anos, como o Rugby, Grêmio Estudantil, Robótica e o Projeto Mãos na Massa.

A comunidade atendida pela Escola Municipal Júlia Amaral Di Lenna - EIEF é participativa, em sua maioria, na vida escolar dos filhos. Procuram vir às reuniões de pais e em reuniões individuais, na busca por respostas às suas dúvidas com relação ao processo ensino-aprendizagem que acontece na escola.

10.3 HISTÓRICO DA UNIDADE

10.3.1 Atos normativos de criação e denominação da escola

A Escola Municipal Júlia Amaral Di Lenna – EIEF – teve seu início de funcionamento em 1969, através do Decreto Municipal nº 1476, de 28 de novembro de 1969, publicado no Diário Oficial do Município n° 11, de 27 de dezembro de 1969 pela Prefeitura Municipal, como Grupo Escolar Professora Julia A. Di Lenna. O Decreto Municipal nº 961, de 28 de dezembro de 1972, publicado no Diário Oficial do Município n° 1, de 05 de janeiro de 1973, da Prefeitura Municipal de Curitiba, alterou a denominação para Escola Fundamental Municipal Professora Julia Amaral Di Lenna.

O Decreto Municipal nº 09, de 07 de janeiro de 1999, publicado no Diário Oficial do Município nº 12, de 09 de fevereiro de 1999, alterou a denominação da instituição para Escola Municipal Julia Amaral Di Lenna - Ensino Fundamental.

10.3.2 Histórico da instituição

Em 1969, 740 famílias chegavam dos mais diferentes lugares para ocuparem as casas populares recém construídas com o nome de Conjunto Santa Efigênia e que depois se tornou a Vila Santa Efigênia, a segunda vila da COHAB na capital. Os primeiros equipamentos de atendimento para toda a comunidade foram terminais de ônibus, posto policial e a escola, além de contar com uma caixa de correio e três mercados. Com o nome de Grupo Escolar Professora Julia A. Di Lenna da Vila Santa Efigênia, começou a funcionar em março de 1969, ficando a cargo da Prefeitura Municipal de Curitiba, a administração e manutenção. No início as alunas do Instituto de Educação assumiram as regências das turmas. Em agosto de 1969 assumiram as primeiras professoras nomeadas pela municipalidade. Em 11 de dezembro de 1969 foi inaugurada oficialmente pelo então prefeito Dr Omar Sabbag com o nome de Grupo Escolar “Professora Júlia Amaral Di Lenna”.

10.4 OS TERRITÓRIOS, OS ESPAÇOS E OS TEMPOS DA ESCOLA

Há na escola diferentes espaços: vinte salas de aula; uma sala de professores; dois laboratórios de informática (um deles tem uma lousa digital); uma biblioteca; uma sala alternativa com espelhos na parede; um laboratório de ciências; um almoxarifado geral; 9 banheiros femininos e 5 masculinos com mictórios para uso dos alunos; um banheiro acessível; um banheiro para funcionários e professores homens e outro banheiro para professoras e funcionárias; uma secretaria; uma sala de direção; uma sala para vice-direção e coordenação; uma sala para o setor pedagógico, com divisórias para melhor atendimento aos alunos e pais; uma sala de Educação Física; uma sala para os auxiliares de serviços escolares; uma sala para o programa comunidade escola; e três pequenas salas utilizadas para apoio pedagógico e mediação disciplinar. Nos laboratórios de informática, na sala alternativa e no laboratório de ciências, um datashow fixo é disponibilizado.

O espaço externo constitui-se por um pátio coberto; dois parquinhos; um espaço diferenciado para recreação das turmas dos prés e 1.º anos nos fundos da escola; uma cancha poliesportiva coberta; duas canchas ao ar livre onde ocorrem atividades diversas como aulas de Educação Física e recreio; e também um espaço na lateral da escola, utilizado para a horta escolar, projeto desenvolvido com os estudantes dos Anos Finais. O espaço externo ainda conta com 9 jogos de mesas com quatro banquetas cada, onde é possível realizar atividades direcionadas ao ar livre. Em 2012, foram plantadas 11 árvores no pátio externo ao lado das canchas para a formação de um bosque.

As salas de aula têm cortina, televisão smartv com entrada usb e ventiladores a fim de proporcionar ao estudante e ao professor um ambiente mais adequado e agradável para a aprendizagem. A sala utilizada para o atendimento da Classe Especial e Sala de Recursos tem mobiliário diferenciado para atender às necessidades específicas dos estudantes. Ainda é possível a utilização de data show nas salas de aula ou no pátio interno.

As Assembleias de Pais geralmente acontecem no pátio interno onde há espaço adequado para o acolhimento de todos com conforto e respeito. Também nesse pátio são realizadas exposições de trabalhos dos estudantes. A

escola oferece também condições de acesso a pessoas com deficiência, com rampas de acesso ao pátio externo, interno e salas de aula.

A utilização dos espaços escolares é previamente planejada, levando em consideração as quatro dimensões colocadas por Zabalza (2007): Dimensão temporal, Dimensão funcional Dimensão física e por fim, a Dimensão relacional –com finalidade de promover aprendizagens significativas.

De acordo com o planejamento os docentes organizam suas atividades nos diferentes espaços. O espaço externo além de ser utilizado nas aulas de educação física, é também utilizado pelos estudantes para outras vivências, principalmente as mesinhas de concreto que oportuniza trabalhos em grupos. O uso de tecnologia geralmente é feito no laboratório de informática e/ou de ciências. A sala de Arte proporciona espaço adequado para trabalhos em grupos pela disposição do mobiliário.

A biblioteca é utilizada por todos os estudantes ora com empréstimos de livros, ora com contação de histórias.

10.4.1 Características do entorno

De acordo com Esteban (2010, p. 53) “a escola é a instituição capaz de oferecer os conhecimentos fundados na verdade científica”. Portanto ao pensá-la, é impossível dissociá-la da sua história, da sua “marca”, pois traz em si a história dos seus atores. Nessa perspectiva, ao pensar o espaço escolar, é preciso considerar a escola em seu contexto. Caracterizar o espaço escolar vai além de descrever o espaço físico, é necessária reflexão sobre e da escola.

Pensando no contexto ambiental e social em que a escola está inserida, que se pensa um ambiente de aprendizagem construído de modo a ser significado pela criança/adolescente. Deve ser um espaço flexível e adaptado às necessidades e objetivos de aprendizagem. Precisa promover relações e interações significativas e intencionais, previstas no planejamento (ZABALZA, 2007).

A escola está inserida na Regional Boa Vista que conta com muitas opções de esporte e lazer para todas as idades, em parques, clubes, praças e jardins, favorecendo a atividade física e as brincadeiras, contribuindo, assim,

com a qualidade de vida dos curitibanos. A região dispõe dos seguintes espaços culturais e de lazer: Pedreira Paulo Leminski Inaugurada em 1989, reúne curitibanos e visitantes em diversos eventos, incluindo shows de grandes bandas nacionais e internacionais. Ópera de Arame, inaugurada em 1992, é um dos locais mais visitados na cidade, segundo o Instituto de Turismo de Curitiba, reunindo espectadores que desfrutam de eventos culturais diversos. Parque Municipal Nascentes do Rio Belém Localizado no bairro Cachoeira, tem o intuito preservar a nascente do Rio Belém. O local é indicado para caminhadas e aulas de campo sobre preservação do meio ambiente

A escola teve sua inauguração em 1969, sendo o equipamento mais antigo da região, pois, segundo relato de moradores, a partir da construção da escola, deu-se a construção do conjunto habitacional que hoje está ao redor dela. No seu entorno, destacam-se vários pontos de estabelecimentos comerciais, como mercados, lojas de roupas, panificadoras, salão de cabeleireiros e, também, prestadoras de serviço, como assistência técnica – eletrônica, mecânica, serviços de manutenção (eletricista, encanador, vidraceiro).

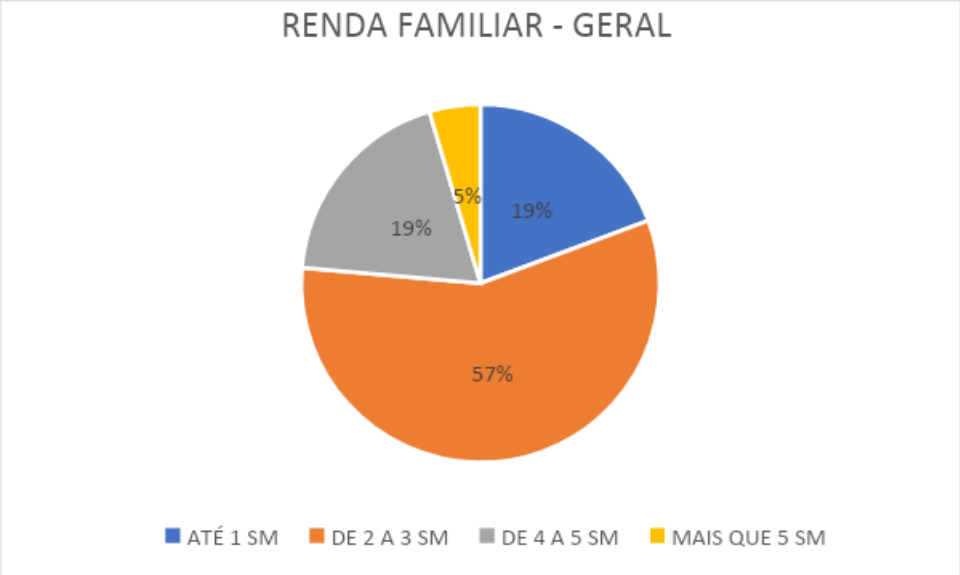
A escola está inserida numa comunidade de aproximadamente 60 anos, vila Santa Efigênia. Os moradores do entorno permanecem os mesmos em sua maioria, tendo agora como público netos dos primeiros alunos. Há uma Unidade de Saúde, Santa Efigênia, ao lado da escola e um Farol do Saber e Inovação. Também ao lado da escola há uma cancha esportiva para uso da comunidade e a poucos metros também uma academia de ginástica ao ar livre com equipamento para uso de todos. Há mercados e panificadora. O terminal de ônibus da Barreirinha fica próximo fazendo a conexão principalmente com o município de Almirante Tamandaré, de onde vem aproximadamente 40% dos estudantes. O Parque São Lourenço fica na região sendo uma área de lazer para a população local. Muitas vezes é realizado pesquisas e aulas especiais nestes espaços a fim de valorizar a realidade local.

Ao lado da escola, está o Farol do Saber e Inovação Antonio Machado, um espaço cultural frequentado por toda a comunidade. Este Farol fica numa pequena praça chamada Joel Jansem Junior. Ainda ao lado da escola, há um espaço de canchas esportivas para uso da comunidade. Também no entorno da

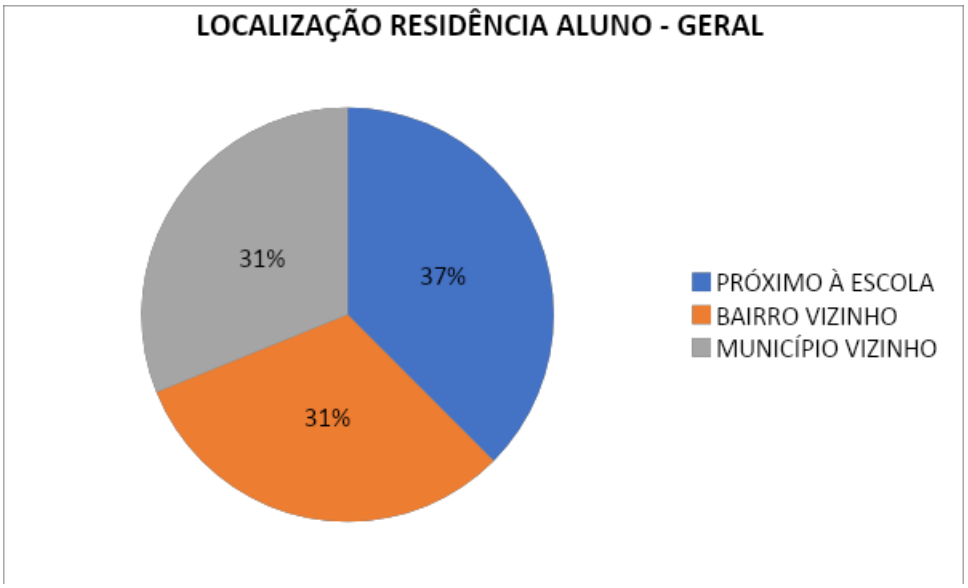
escola encontra-se a Unidade de Saúde Santa Efigênia, que realiza um trabalho de parceria com a escola através do Programa Saúde na Escola – PSE.

10.4.2 Diagnóstico do contexto econômico e histórico-cultural da comunidade

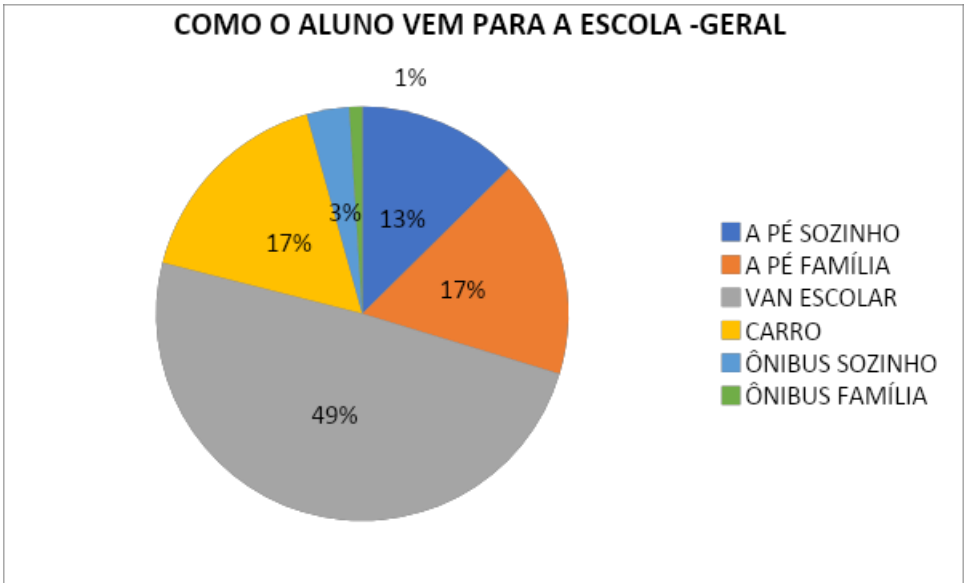
É possível verificar que as famílias que compõem esta comunidade escolar têm a faixa salarial ficando em aproximadamente uma renda mensal de R$3.000,00. Em sua maioria, 70% moram em casa própria, e ainda 19% pagam aluguel. Observamos nos últimos anos uma grande rotatividade de estudantes tendo como justificativa mudança de casa/bairro.



Esta comunidade escolar se configura de uma maneira peculiar, pois somente 38% moram próximo à escola. Isto deve-se ao fato da comunidade do entorno estar “envelhecendo”, ou seja, as pessoas já são jovens e adultos estando em outros níveis de ensino ou no mundo do trabalho.



Por conta desta característica, muitos estudantes vêm de van escolar contratada pelas famílias, sendo em sua maioria estudantes do município de Almirante Tamandaré.



Considerando as características desta comunidade escolar percebe-se a importância que a maioria das famílias reserva para a educação, uma vez que ao optar por esta escola assume os custos de manter seu filho aqui, uma vez os

custos com transporte escolar, por exemplo, representam um custo alto no orçamento familiar. Em razão disto, a escola busca ofertar um ensino compromissado com a ampliação cultural dos estudantes em todas as suas etapas. Nossa escola oportuniza dentro dos ciclos de aprendizagem diferenciadas metodologias visando situações reais de aprendizagem e considerando os diferentes estilos e ritmos de aprendizagem.

10.4.3 Organização do tempo escolar

Conforme o Currículo do Ensino Fundamental: Diálogos com a BNCC - 2020 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. Nessa perspectiva a organização do tempo escolar é pensada para além da matriz curricular para garantir os direitos de aprendizagem dos estudantes. Essa organização se expressa em um compromisso 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. Portanto, os encaminhamentos didático-pedagógicos consideram todos os estudantes com um olhar sensível para as diferenças, uma vez que o currículo deve ser inclusivo, eliminando-se todo tipo de discriminação e preconceito.

Utiliza-se várias formas de organização dos espaços pedagógicos da escola, onde se tem agendamento prévio dos laboratórios de informática e de ciências, biblioteca, parquinho, quadras esportivas de maneira a garantir que os estudantes tenham acesso a tais espaços. Esses agendamentos são feitos geralmente de maneira on-line no drive onde todos os professores têm acesso. Também é levado em conta a otimização do tempo escolar, pois há a necessidade de um bom aproveitamento não só do espaço, mas do tempo em que a criança e estudante estão na escola. Para a organização do cronograma

seguimos os princípios da democracia, inclusão e equidade, possibilitando que todos tenham acesso a todos os recursos e ambientes educativos da escola.

10.4.4 Tempo de permanência: organização para planejamento, avaliação e estudos com o acompanhamento do pedagogo

Em relação às permanências, as mesmas são caracterizadas como um espaço de reflexão e intervenção planejada e de estudo de textos que fundamentam a prática pedagógica. Nesse espaço, o pedagogo organiza a pauta a ser trabalhada, ou seja, elenca quais assuntos serão abordados e discutidos com cada professor, ou grupo de professores, e quais textos ou materiais serão utilizados para subsidiar a discussão. Essa organização é fundamental para que se tenha a sequência do trabalho garantida e para que ocorra a tomada de decisões educativas, direcionando ações efetivas de acompanhamento do planejamento de ensino, plano de aula e avaliação dos resultados.

A permanência é organizada de maneira que contemple, além do acompanhamento do planejamento, outras situações que envolvam o cotidiano escolar, tais como: acompanhamento das condições acadêmicas ou de aprendizagem de estudantes (PAPI, encaminhamentos clínicos, frequência, rendimento escolar, análise de portfólios e outros materiais), estudos de textos que fundamentam a prática pedagógica, bem como o acompanhamento da atuação docente e de cursos realizados pelos professores, possibilitando troca de experiências entre eles. O pedagogo seguirá um cronograma, anual/ semestral, de atendimento às permanências, com delimitação de ações mensais e semanais, realimentado periodicamente.

As reuniões pedagógicas são espaços privilegiados de ações partilhadas entre pedagogos e professores, quando ambos “se debruçam sobre as questões que emergem da prática, refletindo sobre elas, buscando lhes novas respostas e novos saberes [...]” (TORRES, 2006, p. 45). Para tanto, essas reuniões são planejadas pelos pedagogos, nesses momentos, acontecem trocas de experiências entre os professores, estudos e discussões sobre temas relevantes relacionados a questões didático-pedagógicas, a partir da identificação das necessidades de formação do grupo de profissionais da escola.

10.5 CARACTERIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA INSTITUIÇÃO

A Equipe Escolar em 2023 é assim constituída:

Equipe Administrativa	1 Diretor; 1 Vice-diretor e 1 Coordenador Administrativo
Equipe Apoio Administrativo	4
Equipe Apoio Escolar	9
Equipe Pedagógica	6
Professores Educação Infantil e Ensino Fundamental Fase I	41
Professores Ensino Fundamental Fase II	28
Professores Educação Especial	2
Equipe Limpeza	Terceirizado Empresa Obra Prima – 10
Equipe Alimentação	Empresa Risotolândia – 3

10.5.1 Formação inicial dos profissionais

Acompanhando o desenvolvimento das tecnologias a escola utiliza grupos de mensagens instantâneas para agilizar a comunicação com os profissionais e nesta dinâmica foi realizada uma pesquisa através de formulário google.doc para estabelecer um perfil aproximado dos profissionais.

Foram levantados dados referentes à formação, tempo de atuação no magistério e outras informações importantes para compor o perfil do professor que atua nesta escola. Conforme os dados dessa pesquisa observamos que quase 50% teve sua formação a nível de Ensino Médio no curso de Magistério. Na graduação os professores de Anos Iniciais apresentam na sua maioria a formação inicial na graduação nível superior em Pedagogia. Os professores que atuam no Ensino Fundamental Fase II, tem formação específica nos nove componentes curriculares: Língua Portuguesa, Inglês, Matemática, História, Geografia, Arte, Educação Física, Ciências e Ensino Religioso. Concluíram cursos de especialização 85% dos professores sendo que 15% concluíram

mestrado ou doutorado. A formação superior se deu em universidade pública para 46% dos professores e o restante na rede privada.

No que se refere ao tempo de magistério 54% dos professores já atuam há mais de 9 anos e 3% iniciaram no magistério há 1 ano. Em relação ao tempo de trabalho nesta escola 47% têm menos de 4 anos sendo 15% com início em 2021. Considerando que nos dois últimos anos as atividades foram mais remotas quase que a metade dos professores vivenciou pouco as dinâmicas e cotidiano desta escola na modalidade presencial. A rotatividade de professores deve-se à abertura de novas vagas em decorrência de aposentadoria de servidores.

Atualmente 75% dos professores atuam somente da Rede Municipal de Ensino não tendo outro vínculo empregatício e 20% atuam na Rede Estadual também. Trabalham 40h ou mais 55% dos professores e 44% trabalham 20h.

Considerando o último ano, 46% dos professores relatam terem lido de 1 a 3 livros, 32% leram de 4 a 6 e 18% leram mais que 7 livros. Falam um segundo idioma 25% dos professores. Preferem filmes ou séries de documentários, comédia e romance. Buscam se atualizar e informar sobre a realidade através de pesquisas na internet 74%, um percentual menor assiste noticiário na televisão e cerca de 30% aprofundam a pesquisa em livros e revistas sobre o assunto.

Em relação aos funcionários do setor administrativo e de apoio escolar, ou seja, secretários e auxiliares de serviços escolares de estudantes, observa-se que, em sua maioria, são servidores com mais de 6 anos de trabalho, sendo 43% com mais de 15 anos de trabalho, e nesta escola praticamente 50% atua há mais de 10 anos. Em relação à escolarização 62% concluíram o Ensino Superior. Isto demonstra uma busca pela graduação e exigências do mercado de trabalho, pois em 2015 este percentual era de 30%. Realizou formação nos dois últimos anos ofertadas pela mantenedora apenas 42%.

Com esse panorama apresentado, conclui-se que a Escola Municipal Júlia Amaral Di Lenna - EIEF é um espaço heterogêneo de pessoas (profissionais e crianças/estudantes), reflexo da sociedade atual e da democratização do ensino público. Por isso, o trabalho aqui desenvolvido se caracteriza pela diversidade ofertada de ensino, metodologia condizente com os componentes curriculares e com a diversidade cultural dos atores deste espaço social.

10.5.2 Plano de desenvolvimento profissional

Considerando que a titulação para ingresso na RME de Curitiba para o cargo de profissional do Magistério é a graduação, todos os profissionais apresentam a formação completa em sua maioria no curso de Pedagogia. Os servidores de apoio escolar também apresentam formação em Pedagogia em sua maioria. E os professores de áreas específicas de Anos Finais têm a sua formação na respectiva área. A SME oferece ainda formação profissional constante durante o ano nas mais variadas áreas, onde o servidor tem a livre escolha do curso que deseja fazer. Algumas capacitações são direcionadas com a participação obrigatória a fim de manter a unidade de trabalho na RME e escola.

A formação continuada dos profissionais se dá principalmente através das capacitações oferecidas pela SME nos horários disponibilizados para estudos em horário de trabalho, formação constante através de estudos organizados pela equipe pedagógica na própria escola, além da participação de todos na Semana de Estudos Pedagógicos e Semana Cultural. Nesta, a SME oferece palestras de temáticas diversas e a escola organiza estudos internos, bem como há capacitações para os profissionais de Docência I organizadas pelos núcleos regionais a fim de orientar e aprofundar a prática docente. A formação continuada dos profissionais de Docência II é organizada pela equipe central da SME. Ainda nos horários destinados a estudos que complementam os 33% da carga horária do professor, os professores participam de estudos internos para planejamento de atividades em consonância com o Currículo do Ensino Fundamental da SME e aprofundamento de temáticas necessárias à melhor aprendizagem. Nos momentos específicos de organização do trabalho pedagógico a escola oferta formação com profissionais externos convidados para tratar de temáticas relevantes que venham a colaborar no planejamento de todos.

As mudanças nas estruturas científicas, sociais e educativas, aliadas às rápidas transformações nos meios de comunicação e ao avanço tecnológico, tornam o processo educativo cada vez mais complexo. Nesse contexto, também a profissão docente reveste-se de crescente complexidade (IMBERNÓN, 2009),

o que torna a formação continuada uma condição fundamental para o exercício competente do trabalho educativo. Nessa perspectiva, a formação é concebida como um processo que se efetiva ao longo da vida profissional, trazendo o desenvolvimento profissional como conceito subjacente. Para Gatti e Barreto (2009, p. 203),

> [...] o processo de formação é definido como um movimento orientado a responder aos diversos desafios que se sucedem no que se poderia identificar como diferentes fases da vida profissional: o início da carreira, o processo de desenvolvimento e os tempos mais avançados em que o professor consolida sua experiência profissional.

O pedagogo escolar, nesse contexto, situa-se como um profissional que precisa estar inserido no processo de formação contínua, buscando o seu próprio desenvolvimento profissional, da mesma forma que também se constitui como formador dos professores com os quais trabalha na escola. Na escola a pedagoga acompanha o planejamento do professor visando a melhor aprendizagem do estudante além de participar de momentos de formação específicas junto ao Núcleo Regional.

Assim, ele precisa estar atento às necessidades diferenciadas de formação dos profissionais, as quais se relacionam com a fase da vida profissional de cada um e com o processo de formação que já vem sendo desenvolvido. Segundo Nóvoa (1995), a formação continuada objetiva propor novas metodologias e colocar os profissionais a par das discussões teóricas atuais.

Dentre das necessidades formativas dos docentes apontamos as questões de ordem metodológicas, de forma que ao planejar os professores utilizem diferentes estratégias metodológicas que contemplem os diferentes estilos de aprendizagem dos estudantes. Além disso a utilização de metodologias ativas que possibilitem o protagonismo do estudante na sua construção do conhecimento. Apontamos também as questões relativas a forma de comunicação que necessita ocorrer de forma dialógica e assertiva entre professor e estudante, na qual exista um ambiente de clima favorável para que o estudante se sinta seguro para fazer perguntas e esclarecer dúvidas.

Cabe ainda a equipe gestora o incentivo na participação dos cursos ofertados pela SME, bem como a realização de momentos de estudo no interior

da unidade que venham a fortalecer o processo de ensino aprendizagem e a utilização dos recursos didáticos e estratégias orientadas nas formações. O agir, o pensar e o replanejar diante dos resultados da aprendizagem apresentados no decorrer do processo educativo de forma ao redefinir a rota do trabalho do professor sempre que necessário.

10.6 ETAPAS E MODALIDADES OFERTADAS

Educação Infantil (EI) – 4 e 5 anos

Ensino Fundamental - EF (ciclo I, II, III e IV) – 6 a 14 anos

Educação Especial - Classe Especial 7 a 14 anos e Sala de Recursos de Aprendizagem – 7 a 14 anos.

10.7. REGIME ESCOLAR

A Escola Municipal Júlia Amaral Di Lenna - EIEF atende a Educação Básica, na modalidade de Educação Infantil, Ensino Fundamental, anos iniciais e finais e Educação Especial, com as seguintes especificações:

- Ensino Fundamental com oferta de 09 (nove) anos, sendo os 5 Anos Iniciais – do 1.º ao 5.º ano – organizados em dois ciclos (ciclo I e ciclo II); e os 4 anos finais, organizados em ciclos (ciclo III e ciclo IV), atendendo à Resolução n.º 03/05 – CNE, ao Parecer n.º 01/06 – CEE e às Deliberações n.º 03/06 e 05/06 – CEE, conforme segue:
- Ciclo I organizado em três anos – 1.º, 2.º e 3.º anos. A idade de ingresso no ciclo I – Ensino Fundamental obrigatório de 9 anos – atende ao disposto na legislação educacional vigente;
- Ciclo II organizado em dois anos – 4.º e 5.º anos, destinado aos estudantes que concluíram o ciclo I ou classificados ou reclassificados para este ciclo;
- Ciclo III compreendendo o 6.º e 7.º anos;
- Ciclo IV compreendendo o 8.º e 9.º anos.
- Educação Especial: de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação n.º 9394/96, Art. 58, entende-se por Educação Especial a modalidade da educação escolar, oferecida preferencialmente na rede

regular de ensino, para estudantes com deficiências. A Educação Especial também pode acontecer em classes específicas, como Classe Especial e Sala de Recursos de Aprendizagem, ofertadas nesta instituição escolar.

- Educação Infantil: com oferta de pré-escolar para crianças na faixa etária de 4 e 5 anos, atendendo legislação vigente e critérios mínimos para funcionamento.

10.7.1 Dias letivos e carga horária anual

A escola segue o Calendário Escolar definido coletivamente de acordo com as orientações da Coordenadoria Técnica – Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental, e aprovado pelo Conselho de Escola e SME, com 200 dias letivos e 800 horas para aos anos iniciais do Ensino Fundamental (1.º ao 5.º ano e Educação Infantil), e 900 horas para a segunda fase (6.º ao 9.º ano). Ainda no calendário escolar já estão definidas as datas para as reuniões de organização do trabalho pedagógico da escola e Semana de Estudos Pedagógicos.

10.7.2 Calendário Escolar

O calendário escolar é elaborado pela própria SME de acordo com Instrução Normativa própria vigente onde a escola participa na definição de datas. É verificado por todos os profissionais que apontam sugestões e após este processo interno é discutido e validado pelo Conselho de Escola e encaminhado para SME para aprovação.

Para a definição das datas dos eventos e reuniões é levado em consideração o plano de ação da escola de modo a contemplar as ações que devem ser efetivadas.

10.8 MATRIZ CURRICULAR/CARGA HORÁRIA (ANOS FINAIS E EJA)

A matriz curricular dos anos finais, ou seja, de 6.º ao 9.º ano, aprovada em 2012 pela Coordenadoria Técnica - Estrutura e Funcionamento de Ensino SME, é composta conforme a LDB nº 9394/96, da seguinte organização: 5 aulas

de Língua portuguesa, 5 aulas de Matemática, 3 aulas de Geografia e Ciências, 3 aulas de História de 7.º ao 9.º anos, sendo 1 de Ensino Religioso (facultativo) para 6.º anos e 2 de História, 2 aulas de Arte, Educação Física e Inglês.

10.9 TURMAS E HORÁRIOS (EI, EF, EJA, EE)

Os horários das turmas de Educação Infantil (Pré-Escola) estão organizadas de forma a oportunizar propostas que mobilizem os diferentes campos de experiência, em propostas a partir dos eixos interações e brincadeiras, a professora referência permanece 4 turnos e meio com as crianças desenvolvendo as propostas recorrentes, as que marcam a vida diária (alimentação, entrada/saída e outras) e sua micro transições e os projetos, os demais professores que atuam com as crianças também seguem a mesma organização.

As turmas do 1.º ao 5.º ano têm na sua organização duas aulas de Arte, duas aulas de Educação Física, uma aula de Ensino Religioso e duas de Ciências, além dos momentos com a professora regente da turma, em que são trabalhados os demais conteúdos, conforme o Currículo do Ensino Fundamental: Diálogos com a BNN – 2020.

Já as turmas dos Anos Finais (6.º ao 9.º ano) têm em sua grade curricular os seguintes componentes curriculares: cinco aulas de Português, cinco aulas de Matemática, três aulas de Ciências, História e Geografia, e duas aulas de Arte, Inglês e Educação Física. Todas as aulas são ministradas por professores de Docência II com formação específica, conforme área de atuação, compondo vinte e cinco aulas semanais de cinquenta minutos, perfazendo diariamente quatro horas e meia de aula.

Todas as turmas da Pré- Escola ao 9.º ano têm horário disponibilizado para aulas diferenciadas na biblioteca, laboratório de ciências e de informática, de acordo com o planejamento dos professores, de modo a oportunizar diferentes e significativas experiências pedagógicas.

O horário de funcionamento da escola se dá da seguinte forma:

Matutino –

Anos Iniciais e Educação Infantil - 8h às 12h

Anos Finais - 07h20min às 11h50min

Vespertino –

Anos Iniciais - 13h às 17h

A partir de 2023 haverá a oferta da Educação Infantil será integral sendo horário das 8h às 17h.

As turmas atendidas no ano de 2023 estão dispostas da seguinte forma, conforme quadro a seguir:

Modalidade Ofertada		**Turno**	**Nº de turmas**
Educação Infantil	Pré U A	Integral	01
	Pré U B	Integral	01
Ensino Fundamental Anos iniciais Ciclo I	1.º ano	Vespertino	03 (três)
	2.º ano	Vespertino	04 (quatro)
	3.º ano	Vespertino	02 (duas)
Ensino Fundamental Anos iniciais Ciclo II	4.º ano	Vespertino	03 (três)
	5.º ano	Matutino	01 (uma)
	5.º ano	Vespertino	03 (três)
Educação Especial	Sala de Recursos de Aprendizagem	Matutino	01 (uma)
	Classe Especial	Vespertino	01 (uma)
Ensino Fundamental Anos Finais Ciclos III e IV	6.º ano	Matutino	04 (quatro)
	7.º ano	Matutino	03 (três)
	8.º ano	Matutino	03 (três)
	9.º ano	Matutino	02 (duas)

Para algumas turmas a carga horária vai além do seu turno, pois há a oferta de projetos contraturno e/ou extensão de carga horária, como por exemplo: Robótica, Curitibinhas Poliglotas, Mãos na Massa, Grêmio Estudantil.

10.10 PRINCÍPIOS E FINS

10.10.1 Da Instituição

A Escola Municipal Júlia Amaral Di Lenna - EIEF apresenta seu Projeto Político-Pedagógico, cujo conteúdo é resultado de ações coletivas já colocadas em prática, bem como de reflexão crítica sobre essas ações e de novas proposições feitas por sua equipe pedagógico-administrativa e corpo docente. Este documento baseia-se no compromisso pela implantação e implementação de uma proposta de qualidade na educação e assume o compromisso com o direito à educação e o direito à aprendizagem de todos os estudantes, tendo Paulo Freire como educador referência conectando seus ensinamentos ao planejamento de nossos docentes reverberando em suas práticas e respeitando o cotidiano dos estudantes e às experiências que eles têm, com base no diálogo entre professor e aluno, procurando transformar o estudante em um aprendiz ativo.

Neste sentido o papel da educação como um ato político, que liberta os indivíduos por meio da “consciência crítica, transformadora e diferencial, que emerge da educação como uma prática de liberdade”, assumindo assim uma educação que incentive a criticidade do aluno, indo além do conhecimento curricular respeitando o estudante em seu caráter integral.

> Não existe tal coisa como um processo de educação neutra. Educação ou funciona como um instrumento que é usado para facilitar a integração das gerações na lógica do atual sistema e trazer conformidade com ele, ou ela se torna a ‘prática da liberdade’, o meio pelo qual homens e mulheres lidam de forma crítica com a realidade e descobrem como participar na transformação do seu mundo. (Freire)

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.

A escola promove o exercício da democracia por meio do Conselho de Classe participativo, no qual os estudantes podem expressar seus sentimentos e avaliações sobre as aulas dos professores. Também nas decisões que sempre são tomadas coletivamente com todo o colegiado.

Nessa perspectiva, o papel da Escola Municipal Julia Amaral Di Lenna 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 e 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.

A função social da escola é o desenvolvimento das potencialidades físicas, cognitivas e afetivas do indivíduo, capacitando-o a tornar-se um cidadão, participativo na sociedade em que vivem. Contribuindo com a formação integral desse estudante, para que compreenda a importância da inclusão não só no âmbito escolar e sim em toda a sociedade. O estudante é sujeito e não mais objeto dessa educação, e isso implica em dizer que ele deixa de ser reativo e passa a ser pró ativo e protagonista. Mudou-se completamente o perfil do educando, que antes apenas ouvia o discurso do professor e hoje, interage neste processo de ensino-aprendizagem. Para tanto, faz-se necessário considerar o contexto em que esse estudante está inserido.

A escola incentiva a participação dos estudantes em ações internas que visam a melhoria da aprendizagem e promovem sua emancipação, pois quando o estudante se sente pertencente a escola consegue se perceber e consequentemente perceber o outro. Realiza-se semestralmente uma avaliação dos alunos em relação a escola, seja nos aspectos de como os docentes ensinam, como os demais funcionários atendem os estudantes juntamente com a solicitação de sugestões para a melhoria. Pois é necessário envolver o estudante e família de maneira efetiva na busca de melhoria da escola e se faz necessário ultrapassar a maneira corriqueira de somente reclamar, mas sim propor soluções, que aparentemente parecem pequenas ou irrelevantes, mas necessárias para os avanços a partir de diversos olhares.

A ideia da contextualização requer a intervenção do estudante em todo o processo de aprendizagem, fazendo as conexões entre os conhecimentos. O estudante será mais do que um espectador, como costumava ser no ensino tradicional, mas ele passará a ter um papel central, será o protagonista; como um agente que pode resolver problemas e mudar a si mesmo e o mundo ao seu redor. Para tal o professor cria situações comuns ao dia a dia do aluno e o oportunizando ao estudante interagir ativamente de modo intelectual e afetivo, trazendo o cotidiano para a sala de aula e aproximando o dia a dia dos alunos do conhecimento científico.

A escola oportuniza vivências em que o estudante é protagonista tanto em situações específicas em sala de aula referente aos conteúdos estudados como em situações que envolvem toda a escola e comunidade buscando soluções possíveis para demandas sociais que afetam a realidade escolar. Uma das formas é o trabalho com estudantes representantes de turma e grêmio estudantil na organização destas ações.

Em linhas gerais, para que a escola exerça, com coerência, o seu papel perante a formação do educando, é necessário, pois, a articulação de estratégias capazes de convidarem o professor a fazer uma previsão racional e intencional sobre as propostas que adota como referencial para a melhoria no aprendizado dos seus alunos, assim como para o aprimoramento da sua prática pedagógica. Para tanto, é necessário organizar o trabalho pedagógico da escola para garantir a efetivação do direito à educação, compreendido não só como a garantia ao

acesso e à permanência do aluno na escola, mas como a apropriação dos saberes com competência.

De um modo geral, é no ato de planejar, que se fazem presentes as orientações que direcionam a ação docente em relação aos procedimentos metodológicos aplicados aos conteúdos, com fins ao alcance dos objetivos elencados para cada componente curricular. Entretanto, no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem, é essencial que o professor considere as reais necessidades dos alunos, dedicando-se à pesquisa, para acionar mecanismos que confiram um olhar inovador para as aulas.

A avaliação 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. Nesse viés, a escola 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 se avalia com o compromisso de (re)orientar propostas com vistas à melhoria contínua do ambiente educativo avaliado, assegurando o (re)planejamento do professor e a (re)organização de propostas didático-pedagógicas a fim de garantir a efetiva aprendizagem.

Nas escolas da RME, cumprindo o que está disposto na LDBEN n.º 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.

O Ensino Fundamental, de acordo com o artigo 32 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, tem por objetivo a formação básica do cidadão, mediante o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores e o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

A escola por excelência tem a incumbência de oportunizar formas de ver e conhecer o mundo, abrindo possibilidades de mudança da ação cotidiana das pessoas. São as relações que se estabelecem entre professor / conteúdo / estudante, em seu contexto social, que fundamentam a educação escolar. Neste sentido é oportunizado através de passeios pedagógicos o conhecimento de outras realidades. A construção de um conceito educacional formal deve ser iniciada através de situações que possibilitem ao aluno, a partir das suas vivências e de sua realidade, tomar consciência do que já sabe e modificar conceitos através do sincretismo favorecido pelas relações sociais. Também se busca a aceitação do diferente, proporcionando aos estudantes com necessidades especiais que sejam incluídos em classes regulares ou outras formas de atendimento, para garantir o desenvolvimento de potencialidades e a superação de dificuldades dos estudantes.

Assim, destaca-se também a diversidade de pontos de vista e argumentação como fator determinante para uma constante reflexão, porque uma educação pautada em questionamentos favorece um ambiente de respeito mútuo e aprendizagens significativas. A proposta de educação de qualidade, compromissada com a formação humana numa perspectiva de totalidade, pautada em relações democráticas, garante ao estudante condições para o seu desenvolvimento enquanto sujeito crítico, criativo, participativo, ético, autônomo, responsável. O trabalho a partir das ODS – Objetivos para o Desenvolvimento

Sustentável, principalmente o objetivo 4 – Educação de qualidade, permeiam as ações da escola.

Quando se fala em ambiente, é necessário lembrar e também ressaltar a importância do Desenvolvimento Sustentável, que norteia toda a ação pedagógica da escola. O conceito de desenvolvimento sustentável que satisfaz as necessidades da geração atual, sem comprometer a capacidade das gerações futuras, é o resultado da constatação de que os recursos naturais não são infinitos. Portanto, é necessária a utilização destes com responsabilidade, promovendo ações para desenvolver cidadãos comprometidos com o esclarecimento e a gestão dos problemas socioambientais do mundo em que vivem. É necessário compreender que as questões ecológicas não se restringem somente ao ambiente natural, mas abrangem problemas sociais, políticos, éticos, econômicos e um dos desafios da escola, e talvez o maior, é instrumentalizar o aluno para uma participação ativa no contexto social.

A ciência deve contribuir para a preservação e conservação dos recursos naturais, compreendendo o caráter da relação dos homens entre si com o restante da natureza. Também é preciso reflexão acerca do mundo e da realidade humana, conhecendo a realidade por meio de diferentes perspectivas: histórica, geográfica, linguística, ética, religiosa, matemática, antropológica, etc.

A concepção de educação propõe uma nova relação pedagógica, na qual não há a transmissão de conteúdos por parte do educador, mas o diálogo entre diferentes conhecimentos (significados estabelecidos por cada indivíduo sobre o mundo que o cerca), o que estabelece o ser humano em constante processo de educação e reeducação e participação mais ativa do estudante e sua família. Cada um, a seu modo, junto com os outros, pode aprender e descobrir novas dimensões e possibilidades da realidade na vida. A educação torna-se um processo de formação mútua e permanente, que deve permitir a leitura crítica do mundo.

10.10.2 Da Gestão Escolar

Refletir sobre a gestão escolar implica necessariamente refletir como se dão as relações no interior da escola, pois é nela que se efetivam políticas

públicas, bem como é o local que produz e reproduz a sociedade, as relações que se dão entre todos os seus atores, ou seja, estudantes, professores, funcionários, famílias, ao mesmo tempo em que influenciam as relações sociais, também recebem influência desta mesma sociedade. Para Bastos 2002, a escola é um local de diferentes práticas que buscam materializar as relações de poder, e estas:

> [...] vão para além desse "administrativo". Estão presentes no pedagógico, materializam-se nas relações profissionais do professor com os alunos e a comunidade, permeiam o currículo, mediante a seleção de conteúdos e atividades extraclasse, o sistema de avaliação e o planejamento pedagógico. (BASTOS, 2002, p. 25).

Neste sentido, a democracia é o meio que temos para oportunizar uma relação/interação paritária no ambiente escolar, pois possibilita a visualização do conflito, portanto, a autonomia. A pessoa precisa de exemplos para a construção da autonomia, por isso na escola a democracia deve gerar a emancipação do indivíduo. Assim, a

> [...] justificativa do processo democrático nos permite dizer que, sob certos pressupostos, o processo democrático em si é uma forma de justiça: ele é um procedimento justo para chegar às decisões coletivas. (DAHL, 2012, p. 258.)

E ainda, "um dos recursos mais importantes em qualquer sociedade é o poder. E a distribuição do poder é determinada, em parte, pela distribuição da autoridade no governo do Estado e de outras associações" (DAHL, 2012, p.258). A democracia deve favorecer a emancipação humana e a escola é responsável por desenvolver o senso democrático. Portanto,

> A gestão democrática não pode ser uma proposta de democratizar apenas a esfera da administração da escola. É fundamental que atinja todas as esferas da escola e chegue à sala de aula. Enquanto a democracia não chegar ao trabalho de sala de aula, a escola não pode ser considerada democrática. (BASTOS, 2002, p. 25).

Para que a democracia se efetive na escola é necessário que cada participante se perceba nesta relação e compreenda sua função. Alonso (1976) recorre à "teoria do papel" apresentada por Parsons, que permite com mais facilidade uma interpretação da escola enquanto sistema social. Segundo esta

teoria, os papéis constituem elementos estruturais e normativos que definem o comportamento esperado, assim como os direitos e deveres das pessoas que os executam. Os papéis são complementares, interdependentes; variam quanto ao objetivo, e por fim, apresentam uma dimensão pessoal, cujos componentes decorrem da personalidade individual e suas predisposições fundamentais.

Portanto, não basta saber como são definidos os papéis numa instituição para conhecê-los, é necessário também saber como são percebidos e desempenhados. Na escola, tanto o professor como os demais membros e, principalmente o diretor, deveriam ser preparados para compreender a realidade da escola e as implicações de cada uma das funções existentes para a melhor realização dos objetivos (ALONSO, 1976).

A Resolução n.º 4, de 13 de julho de 2010, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, em seu artigo 4, expressa as bases que sustentam o projeto nacional de educação e responsabiliza o poder público, a sociedade, a família e a escola pela garantia do direito à educação a todos os estudantes, baseados em vários princípios, entre eles, em seu inciso VIII – a gestão democrática do ensino público, na forma da legislação e das normas dos respectivos sistemas de ensino.

O Projeto Político-Pedagógico é considerado um dos meios de viabilizar a gestão democrática, em destaque nos artigos 43, 44 e 45 da referida resolução de modo a instrumentalizar e garantir a sua efetivação nos sistemas de ensino e nas unidades escolares. No Capítulo III, que trata da Gestão Democrática e Organização da Escola, a gestão democrática é vista como a base para a organização do trabalho pedagógico da escola em que o trabalho coletivo, participação da comunidade escolar para a tomada de decisões, respeito às diferenças e horizontalização das relações são fundamentais e ganham destaque nos artigos 54 e 55.

A gestão democrática do trabalho pedagógico envolve a participação de todo o coletivo escolar nas decisões e expressas por meio da definição do Plano de Ação da Escola definido e discutido no início de todos os anos letivos. Ficando claro que a gestão administrativa e financeira está a serviço do pedagógico.

O Plano Nacional de Educação – PNE, aprovado pela Lei n.º 13.005, de 25 de julho de 2014, que estabelece vinte metas para o próximo decênio,

tramitou desde 2010 e foi resultado de discussão nacional entre diferentes segmentos ligados à educação e expressa avanços. No que diz respeito à questão da gestão democrática define em seu artigo 9.º que os estados, o Distrito Federal e os municípios devem aprovar leis específicas para os seus sistemas de ensino, disciplinando a gestão democrática da educação pública nos respectivos âmbitos de atuação, no prazo de dois anos contado da publicação da Lei, adequando, quando for o caso, a legislação local já adotada com essa finalidade.

Define em sua meta 19: Assegurar condições, no prazo de dois anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, nos âmbitos das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto. Nesta meta, coloca-se como necessária à gestão democrática na escola as estratégias de acompanhamento da gestão da escola e do sistema de ensino através dos diversos conselhos existentes, além de incentivar a instituição de fóruns permanentes de educação, criação de grêmios estudantis, associações de pais, fortalecimento dos conselhos escolares e municipais. Ressalta ainda a importância da participação de todos na formulação do projeto político-pedagógico da escola, plano de gestão escolar, assegurando a participação dos pais na avaliação dos docentes e gestores escolares.

No PME – Plano Municipal de Educação de Curitiba, aprovado através da Lei n.º 14.681/2015, de 24/06/15, com vigência de 10 anos, período de 2015 a 2025, em seu artigo 3.º, coloca-se em uma de suas diretrizes no inciso VI o fortalecimento da gestão democrática e dos princípios que a fundamentam. Na meta 22 que trata da gestão democrática e nas estratégias que seguem, enfatiza o fortalecimento da participação de cada vez mais pessoas na gestão tanto da escola como do sistema de ensino.

No sentido de fortalecer a gestão democrática nas escolas, a legislação tanto em nível federal, estadual e municipal indica instrumentos a serem efetivados para tal fortalecimento. Os Conselhos Escolares e o projeto político-pedagógico das escolas são importantes instrumentos da gestão democrática e constitui-se em espaços coletivos das decisões da e na escola, sendo corresponsável pela gestão administrativa e pedagógica, além da constituição

de associações de pais, professores, funcionários e estudantes. De acordo com o Regimento Escolar,

> Art. 9.º – A gestão escolar é o processo que rege o funcionamento da escola, compreendendo tomada de decisão, planejamento, execução, acompanhamento e avaliação das questões administrativas e pedagógicas, promovendo participação da comunidade escolar, numa ação democrática.
> Art. 10 – A gestão escolar, como decorrência do princípio constitucional da democracia e colegialidade terá como órgão máximo de direção o: Conselho de Escola;
> Art. 11 – A comunidade escolar é o conjunto constituído pelos profissionais da educação, alunos, pais ou responsáveis pelos alunos e funcionários, membros da APPF, Grêmio Estudantil e Instituições Comunitárias.

A gestão democrática se efetiva no cotidiano da escola em diferentes momentos e situações onde não só o estudante, mas o professor, pedagogo, funcionário e família, sente acolhimento num ambiente ético. Para além do que a Lei determina, ouvir a compreender a visão do outro, principalmente no que tange as relações no ambiente escolar, sem julgamento prévio e preconceito se faz fundamental.

10.10.3 Órgãos Colegiados (Conselho de Escola, Grêmio e Conselho de Classe)

Para a efetivação da gestão democrática na escola é necessário a participação responsável das instâncias colegiadas no intuito de dar voz a todos que compõem a comunidade escolar. Neste sentido a organização destas instâncias é de suma importância de modo a garantir a representatividade de todos os segmentos.

10.10.3.1. Conselho de escola

O Conselho Escolar tem composição paritária. Respalda a prática participativa de todos os segmentos escolares, além de ter função deliberativa, consultiva e fiscalizadora, tendo a oportunidade de dirigir e avaliar todo o processo da gestão escolar. Esses princípios estão assegurados no artigo 14,

em seus incisos I e II da LDBEN n.º 9394/96. Conforme Regimento Escolar interno,

> Art. 12 – O Conselho de Escola é um órgão colegiado de natureza deliberativa, consultiva e fiscal, que tem como principais atribuições estabelecer, acompanhar, avaliar e realimentar o projeto político-pedagógico, sendo regido por estatuto próprio.
> Parágrafo Único – A definição do projeto político-pedagógico da escola, eixo norteador das ações a serem desenvolvidas, é da responsabilidade de todos os componentes da comunidade escolar, representados no Conselho de Escola, assegurando-se a sua legitimidade.
> Art. 13 – O Conselho de Escola tem por finalidade promover a articulação entre os segmentos da comunidade escolar e os setores da escola, a fim de garantir o cumprimento da sua função que é educar.

O Conselho Escolar é composto pela direção e vice-direção da escola, por representante da equipe pedagógica, representante da equipe docente dos Anos Iniciais e Anos Finais, representante da equipe administrativa, pai representante da APPF e estudante representante do Grêmio Estudantil, sempre mantendo a paridade de representação. O período de vigência do mandato é de três anos e a eleição acontece entre os pares.

10.10.3.2 Grêmio Estudantil

O Grêmio é a organização que representa os interesses dos estudantes na escola. Ele permite que os alunos discutam, criem e fortaleçam inúmeras ações, tanto no próprio ambiente escolar como na comunidade. O Grêmio é também um importante espaço de aprendizagem, cidadania, convivência, responsabilidade e de luta por direitos.

Como o Grêmio Estudantil é uma instituição política, representativa e democrática dentro da escola, sua atuação tende a tornar a unidade escolar um espaço público amplo e difusor de politização, inclusive à comunidade do entorno. Isso ocorre porque a ação política, por definição, é preeminente e a partir do momento em que ela é disparada, logo outra a sucede, criando um caminho sem volta de onde emergem conflitos, propostas, discursos, mas essencialmente negociação e experiência coletiva. O Grêmio Estudantil **“Eugenia Osatchuk”**, órgão máximo de representação dos estudantes da

Escola Municipal Júlia Amaral Di Lenna - EIEF, foi fundado em 10/10/2006. De acordo com seu Estatuto,

Art. 2.º – O Grêmio tem por objetivos:

I – Representar condignamente o corpo discente;

II – Defender os interesses individuais e coletivos dos alunos da escola;

III – Incentivar a cultura literária, artística e desportiva de seus membros;

IV – Promover a cooperação entre administradores, funcionários, professores e alunos no trabalho escolar buscando seus aprimoramentos;

V – Realizar intercâmbio e colaboração de caráter cultural e educacional com outras instituições de caráter educacional, assim como a filiação às entidades gerais UMES (Unidade Municipal dos Estudantes Secundaristas), UPES (União Paranaense dos Estudantes Secundaristas) e UBES (União Brasileira dos Estudantes Secundaristas);

VI – Lutar pela democracia permanente na escola, através do direito de participação nos fóruns internos de deliberação da escola.

O Grêmio Estudantil é composto por um presidente, um vice-presidente, um secretário, um diretor de esportes, um diretor social e relações públicas, um diretor de saúde, um diretor de cultura, um diretor de meio ambiente e dois alunos suplentes. Todos os estudantes do 5.º ao 9.º ano podem compor chapas para concorrer ao processo eleitoral que acontece anualmente.

10.10.3.3 Conselho de classe

De acordo com Regimento Escolar, o Conselho de Classe é o órgão consultivo, normativo e deliberativo em assuntos didático-pedagógicos que objetiva avaliar o processo de ensino e de aprendizagem, propondo procedimentos adequados para sua melhoria. Tem por objetivo discutir coletivamente as intervenções necessárias para aprimorar o processo de ensino e de aprendizagem em todos os componentes curriculares, adequando os encaminhamentos metodológicos e a organização dos conteúdos curriculares e práticas educativas. O Conselho de Classe tem por finalidade:

- Estudar e interpretar os dados da aprendizagem na sua relação com o trabalho do professor na direção do processo de ensino e de, de acordo com o Projeto Político-Pedagógico;
- Acompanhar e aperfeiçoar o processo de aprendizagem, dos estudantes, bem como avaliar seus resultados;
- Analisar os resultados da aprendizagem, contextualizando-os na seleção e organização nos encaminhamentos metodológicos proposto e desenvolvido com a turma;
- Utilizar procedimentos que diagnosticam e acompanham o progresso contínuo do próprio estudante;

E as atribuições são:

- Estabelecer planos viáveis de apoio pedagógico aos estudantes em consonância com o Projeto Político- Pedagógico;
- Colaborar com a equipe pedagógico-administrativa na elaboração e execução dos planos de adaptação de alunos transferidos quando se fizer necessário;
- Propor medidas que contribuam para assegurar melhoria permanente da qualidade do trabalho pedagógico.

Tão importante quanto verificar avanços e dificuldades do estudante, é também possibilitar encaminhamentos e buscar soluções. O Conselho de Classe de acordo com a Instrução Normativa n.º 4, de 09/05/2022, é organizado em três etapas, que se articulam:

- Pré-Conselho – se configura como oportunidade de levantamento de dados, os quais, uma vez submetidos à análise do colegiado, permitem a retomada e redirecionamento do processo de ensino, com vistas à superação dos problemas levantados. É realizado no início de cada trimestre com os professores das turmas e equipe pedagógica apontando-se dados relevantes sobre o desenvolvimento de cada estudante e encaminhamentos necessários para a efetivação da aprendizagem.
- Conselho de Classe – realizados trimestralmente, são delineados caminhos que os diferentes profissionais da escola, núcleo regional de educação e Secretaria Municipal da Educação, que trabalham

com o estudante devem seguir, a fim de garantir o pleno desenvolvimento dele. Neste se discute os diagnósticos e proposições levantados no pré-conselho, com a análise dos resultados anteriores e atuais de cada estudante e das diferentes turmas. Alguns encaminhamentos são: auxílio de especialistas, avaliações médicas, necessidade de maior apoio pedagógico, adequação metodológica, busca de parcerias com outras instituições, entre outros. Todas essas informações ficam registradas em ata de Conselho de Classe, um documento de fundamental importância para a escola, pois ainda que se mudem os diferentes profissionais que trabalharam com o estudante num determinado ano letivo, as informações pertinentes a este podem ser buscadas neste documento. Também são feitos registros na ficha individual do estudante, arquivada na secretaria da escola.

- Pós-Conselho – é o encaminhamento das ações previstas no Conselho de Classe e implicam em:
  - Retomar o planejamento do professor no que se refere à organização curricular e ao planejamento do ensino;
  - Fazer mudanças e/ou adequações nos encaminhamentos metodológicos e práticas avaliativas;
  - Informar aos responsáveis sobre o aproveitamento escolar do estudante;
  - Solicitar e/ou retomar encaminhamentos médicos ou terapêuticos, FICA e/ou Notificação Obrigatória quando necessário.

No final do ano letivo, é realizado o Conselho de Classe final, momento para registrar os avanços obtidos durante o ano. De acordo com a produção e desempenho do estudante, define-se a progressão do aluno para a próxima etapa do Ciclo ou para o próximo Ciclo.

10.10.3.4 Conselho de classe participativo

O Conselho de Classe Participativo, é um momento onde os estudantes e crianças são ouvidas e podem opinar, sugerir, reclamar desde as ações gerais da escola até situações do cotidiano da sala de aula no que se refere não somente ao ambiente escolar como um todo, mas das práticas dos profissionais sejam professores, funcionários ou demais profissionais da escola. Este momento é organizado e realizado com a equipe pedagógica e depois os dados são compilados. É realizada uma devolutiva a todos os profissionais pela equipe gestora a fim de contribuir na reflexão das práticas realizadas.

10.10.4 Instituição Auxiliar (APPF)

A APPF – Associação de Pais, Professores e Funcionários, pessoa jurídica de direito privado – é um órgão de representação de pais, professores e funcionários da unidade escolar, que não tem caráter político partidário, religioso, racial e nem fins econômicos, e seus dirigentes ou conselheiros não são remunerados. Conforme seu estatuto tem como objetivos:

> **Art. 3.º** – Os objetivos da Associação de Pais, Professores e Funcionários são:
> I – participar de reuniões com a equipe pedagógico-administrativa, discutindo e sugerindo ações que oportunizem a integração família – escola – comunidade;
> II – integrar a comunidade no contexto escolar, visando sempre a sua realidade na discussão da política educacional para a democratização do ensino e a conquista da gestão colegiada;
> III – representar os reais interesses da comunidade escolar junto à escola, contribuindo dessa forma, para a melhoria do ensino;
> IV – promover o entrosamento entre pais, alunos, professores, pedagogos e funcionários e os membros da comunidade, através de atividades socioeducativo, cultural e desportivas;
> V – gerir e administrar os recursos financeiros próprios da associação e os que lhe forem repassados através de convênios, de acordo com as

prioridades estabelecidas em reunião conjunta com a Diretoria, Conselho Deliberativo, Conselho Fiscal e Assessoria Técnica, da APPF da escola, com registro em livro ata.

A composição da APPF se dá da seguinte forma: presidente e vice-presidente – pais de alunos; 1.º tesoureiro – profissional da escola; 2.º tesoureiro – pais de aluno; 1.º secretário – profissional da escola; 2.º secretário – pais de alunos; Conselho Deliberativo e Fiscal – 5 representantes de pais e 3 representantes de profissionais da escola. O período de vigência é de três anos, sendo a sua composição feita através de eleição.

10.11 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

A Escola Municipal Júlia Amaral Di Lenna - EIEF tem como prioridade efetivar uma proposta de educação de qualidade, compromissada com a formação humana numa perspectiva de totalidade, para garantir ao estudante condições para o desenvolvimento enquanto sujeito crítico, criativo, participativo, ético, autônomo, responsável, capaz de enfrentar os desafios e as incertezas do mundo em que vive e que, sem dúvida, ajuda a construir. Busca a qualidade social da educação para o crescimento intelectual, afetivo, político e social de todos os envolvidos.

A escola articula o planejamento da seguinte forma, o Projeto Político-Pedagógico é o documento norteador de todo o processo educativo de nossa escola. A partir dele e das Diretrizes Curriculares Municipais se define o Plano de Ação da Escola e o Planejamento do Ensino trimestralmente e revisitado sempre que necessário. Dessa forma os planos de aula são efetivados e todas as ações de plano de apoio pedagógico individualizado são traçadas e registradas em documento próprio. Todos postados em nosso drive desde 2020 e atualizados anualmente.

O Plano de Ação de nossa escola é construído anualmente com a participação de todo o colegiado no início de cada ano. A tríade currículo, planejamento e avaliação estão imbricados desde o início, pois para planejar os professores precisam conhecer o currículo da rede municipal de Curitiba e

para avaliar é necessário retomar o planejamento, revendo o que foi aprendido pelos estudantes e o que precisa ser retomado.

A Escola Municipal Júlia Amaral Di Lenna - EIEF desenvolve seu trabalho pautado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação n.º 9394/96 e no Currículo do Ensino Fundamental – Diálogos com a BNCC – 2020, atendendo aos princípios e normas descritos nestes documentos. A proposta do trabalho pedagógico pauta-se na função social da escola, que é promover a aquisição e a produção do conhecimento. Esse conhecimento é o saber sistematizado, produzido pela humanidade ao longo do processo histórico. O trabalho educativo envolve conhecer como ocorre o processo ensino-aprendizagem para planejar estratégias didáticas e pedagógicas que possibilitem avanços dos estudantes. O direito à aprendizagem, baliza as ações e decisões da escola garantindo a equidade e a inclusão como princípios a serem defendidos por todos os envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem. 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).

A SME tem um acordo de cooperação técnica com a RBAC e tem como intuito a Adoção Sistêmica da Aprendizagem Criativa, por isso é importante pontuar alguns elementos, como:

- O conceito de Aprendizagem Criativa necessita ser incluída nos planejamentos diários das aulas; pois as práticas inovadoras permitem atingir os diferentes estilos de aprendizagem. A participação nas campanhas e iniciativas da SME para o desenvolvimento do pensamento criativo são fundamentais, tais como o Programa Mão na massa, Família mão na massa e Robótica.
- A realização de ações, reflexões e encaminhamentos realizados com o grupo de profissionais e comunidade escolar em prol da Aprendizagem Criativa é um ponto fundamental que ocorre dentro de nossa escola. Por meio da formação continuada oportunizando momentos e práticas envolvendo a Aprendizagem Criativa.
- Foco na participação, motivação e protagonismo dos estudantes, considerando o interesse e engajamento dos estudantes por essas práticas criativas. Pois queremos formar estudantes protagonistas no seu processo de aprendizagem.

- A utilização de recursos como o Farol do Saber e Inovação Móvel está inserido no planejamento diário dos professores.

Em se tratando de currículo, contempla-se um saber em espiral, uma vez que os conteúdos são entendidos como um conjunto de conhecimentos necessários para o desenvolvimento cognitivo, intelectual, social e emocional do educando, entre outros aspectos. Portanto, a organização curricular busca suprir as necessidades do contexto atual com consciência reflexiva sobre o mundo, em que os enfoques de análise devem ser múltiplos, e que envolvam os saberes escolares e a totalidade do conhecimento, a fim de que o conhecimento tenha significado para o estudante consolidando assim a aprendizagem, considerando o trabalho com os ciclos de aprendizagem.

Para Anos Iniciais, os estudantes têm aulas de Língua Portuguesa, História, Geografia e Matemática com a professora regente da turma, Ciências é trabalhada pela professora corregente que também atende os estudantes, conforme Instrução Normativa nº 4/05/07/2017. O componente curricular de Educação Física é trabalhado por professores com formação específica e as áreas de Arte e Ensino Religioso são trabalhadas por professores de docência I.

Nesse contexto, nossa unidade educativa tem por objetivos: dar condições para o cumprimento da função pedagógica e oferecer às crianças possibilidades de expressão, aprendizagem e desenvolvimento, tornando a instituição um lugar privilegiado para a construção de saberes e a valorização e o reconhecimento do acolhimento e da dimensão relacional. Logo, propomos reflexões sobre os modos de pensar e fazer a educação para a infância subsidiadas pela pedagogia da participação, na qual a escuta sensível é essencial, privilegiando as apropriações das crianças no ambiente e elegendo elementos provocadores e desafiadores para sua expressão por meio de múltiplas linguagens e seu protagonismo na produção de cultura. A escuta ao outro, como possibilidade de encontro e comprometimento com a alteridade de quem se ouve, contribui para a constituição de um cotidiano democrático, participativo e repleto de aprendizagens. Isso gera curiosidades, dúvidas, desejos, interesses e sentimentos que tornam visíveis os processos de

aprendizagens. Realizamos esse trabalho por meio de formação continuada, na qual refletimos coletivamente sobre o trabalho pedagógico.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Municipais de Curitiba e considerando que os estudantes são o foco do processo pedagógico, faz-se primordial contemplar seus saberes, valores, vivências e experiências. Nesse sentido, a aprendizagem deve ser significativa, tendo em vista o pleno desenvolvimento humano. Aprendizagem e desenvolvimento são processos diferenciados. De acordo com as Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba, “o desenvolvimento é o fenômeno de mudanças das manifestações comportamentais dos seres humanos que ocorrem ao longo da vida, dependendo de fatores internos e externos”. Já a aprendizagem “trata de mudanças no comportamento dos seres humanos, mas que ocorre em prazo relativamente curto, mediante a intervenção de algo ou alguém”. Assim, a escola no seu todo deve compreender que as aprendizagens propiciam a construção de conceitos e competências e estas ocorrem por meio das interações sociais.

Para o apoio pedagógico para os estudantes do 1.º, 2.º e 5.º ano, organizam-se grupos de acordo com suas necessidades/dificuldades para serem trabalhados individualmente com conteúdos específicos nas áreas com maior déficit de aprendizagem, geralmente Língua Portuguesa e Matemática. Este apoio é oferecido conforme autorização da SME com a liberação de um profissional de docência I para atendimento desses estudantes, uma vez por semana no contraturno ou extensão de carga horária nas segundas e quartas-feiras das 17h30 às 18h30.

Para os estudantes do 6.º ao 9.º ano, há a intenção conforme disponibilidades de espaço e profissional desse apoio no contraturno juntamente com o início das aulas, os estudantes são divididos por ano e por componente curricular, Português e Matemática. Todos os estudantes que foram retidos no ano anterior ou foram aprovados por Conselho de Classe são convocados para participar desse apoio desde o início do ano. Conforme o desenvolvimento do estudante, ele pode ser desligado desse atendimento e outros podem ser convocados.

Do 1.º ao 5.º ano, acontece no horário de tempo parcial de aula, a professora que atende a turma com o trabalho de Ciências, conforme

organização da escola, também realiza um trabalho de corregência com os estudantes que apresentam dificuldades de aprendizagem. Esse atendimento se dá prioritariamente em sala de aula juntamente com a professora regente. Este apoio pedagógico acontece durante todo o ano letivo e a avaliação é processual e sistemática, durante todo processo, com vistas a diagnosticar avanços e superar dificuldades.

Para os alunos do 6.º ao 9.º ano, é oferecida, conforme disponibilidade de professores pela mantenedora, a corregência nas áreas de Português e Matemática em horário normal de aula.

Livro de Registro de Classe Online Município:

O uso do Livro de Registro de Classe Online Município, é um instrumento de controle de frequência diária dos estudantes e registro dos conteúdos.

10.12 AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

Em relação à avaliação, a LDBEN 9394/96, determina em seu art. 9.º, inciso VI, que cabe à União assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar na Educação Infantil, Ensino Fundamental, Médio e Superior, em consonância com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade de ensino. A Resolução 04, de 13/07/2010, coloca em seu art. 46.º que a avaliação no ambiente educacional compreende três dimensões básicas: I – avaliação da aprendizagem; II – avaliação institucional interna e externa; e III – avaliação das redes de Educação Básica

A partir de 2014, a SME implementou o PIQ – Parâmetros e Indicadores de Qualidade – com o objetivo de sistematizar a autoavaliação da escola, a qual possibilita a definição de metas e o planejamento de estratégias a fim de que as práticas educativas foquem os indicadores ainda não alcançados, bem como a manutenção dos indicadores já consolidados. As famílias e servidores avaliam o conjunto da atividade educativa, com foco na gestão administrativa, pedagógica e financeira. A SME repassa os dados levantados nesta avaliação a fim e que a escola possa se autoavaliar e reorganizar o que for necessário.

A cada dois anos, no início ano letivo, a escola realiza um mapeamento da comunidade escolar – famílias, estudantes, professores e funcionários – através de questionário, a fim de caracterizar a comunidade escolar para embasar o planejamento das ações da escola. Um dos objetivos desta avaliação é o de realimentar constantemente o Projeto Político-Pedagógico da escola com o coletivo escolar. Ainda há a avaliação realizada pelos estudantes em relação à equipe dos profissionais da escola no momento do Conselho de Classe Participativo. Neste, os estudantes apontam os pontos positivos e fragilidades dos profissionais e da escola em geral. Esta avaliação ocorre duas vezes ao ano. Estes dados são analisados por toda a equipe da escola como um dos momentos de escuta a fim de melhorar os processos de ensino e organização geral.

A avaliação de redes da Educação Básica é uma estratégia que compõe um conjunto de ações que visa à melhoria da qualidade de ensino, e é mensurada através de avaliações que compõem o SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica, como também a Prova Curitiba e Prova Paraná Mais. Essas ferramentas são de fundamental importância para que sejam feitas avaliações do processo educacional e para que se possa ter uma análise da real situação da Educação nas escolas, no município, no estado e no País. Também é possível visualizar os focos em que há dificuldades que precisam ser sanadas e identificar as potencialidades do sistema de ensino, para que sirvam como exemplos a serem seguidos. Com essas avaliações, como por exemplo, o SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Brasileira – pode-se observar a situação educacional de Curitiba e demais localidades brasileiras, além de oferecer subsídios para a elaboração de políticas públicas que visem à melhoria da qualidade da educação.

A avaliação em larga escala, contempla análises a partir de informações de rendimento escolar, de contexto e de indicadores sociais, e tem como objetivo correlacionar a proficiência dos estudantes aos fatores intra e extraescolares, que influenciam o desempenho dos estudantes das escolas municipais de Curitiba, a fim de embasar o planejamento de ações para atender às fragilidades existentes.

O resultado apresentado pela escola na avaliação em larga escala – SAEB que resulta no IDEB – índice de desenvolvimento da Educação Básica, é o seguinte:

ANO	ANOS INICIAIS Proficiência		IDEB	ANOS FINAIS Proficiência		IDEB
	LÍNGUA PORTUGUESA	MATEMÁTICA		LÍNGUA PORTUGUESA	MATEMÁTICA	
2005	192,79	205,15	5,2	253,69	280,83	4,2
2007	200,78	215,20	5,5	250,61	267,97	4,1
2009	211,90	230,86	6,1	260,52	274,27	4,6
2011	203,59	227,23	5,8	272,10	284,53	5,0
2013	215,74	231	6,1	269,48	269,51	4,5
2015	221,91	234,39	6,4	270,87	263,93	5,4
2017	218,55	236,79	6,2	268,60	268,30	5,3
2019	218,55	236,76	6,4	261,85	274,20	5,6
2021	213,75	220,51		255,91	260,52	5,3

10.12.1 Concepção de avaliação de aprendizagem

A avaliação da aprendizagem refere-se à avaliação realizada pelo professor com seus alunos em função dos objetivos propostos para cada componente curricular. É um processo sistemático e contínuo que indica os avanços e dificuldades dos estudantes, para embasar as tomadas de decisões do professor em relação aos encaminhamentos metodológicos visando à aprendizagem. O processo de avaliar requer sensibilidade, análise da realidade, clareza e finalidade, julgamento de valor, ação e tomada de decisão.

Estudos como o de Freitas (2009) têm apontado que fatores externos à escola influenciam a avaliação. Ainda ressalta que, “no plano da avaliação informal estão os juízos de valor invisíveis, mas que acabam por influenciar os resultados das avaliações formais e são construídas por professores e alunos

nas interações diárias.” (FREITAS, 2009, p. 2). Esse modo de ver o mundo, que está imbricado na ação do professor, traz para nossas ações reflexos de nossa cultura e de nossas práticas vividas, que ainda estão muito impregnadas pela lógica da classificação e da seleção.

A avaliação deve considerar a perspectiva da vivência na lógica da inclusão, da construção da autonomia, da mediação, da participação, da construção da responsabilidade com o coletivo, vivendo assim uma escola mais democrática, pois,

> Quando a formação integral é a finalidade principal do ensino e, portanto, seu objetivo é o desenvolvimento de todas as capacidades da pessoa e não apenas as cognitivas, muitos dos pressupostos da avaliação mudam. (ZABALA, 1998).

Portanto, a avaliação como parte integrante do processo ensino-aprendizagem, é diagnóstica, formativa, cumulativa e mediadora. Neste processo, os estudantes devem ser comparados em seus progressos e dificuldades consigo mesmos. Segundo Fernandes e Freitas (2007),

> Se entendermos que os estudantes aprendem de variadas formas em tempos nem sempre tão homogêneos, a partir de diferentes vivências pessoais e experiências anteriores e, junto a isso, se entendermos que o papel da escola deva ser o de incluir, de promover crescimento, de desenvolver possibilidades para que os sujeitos realizem aprendizagens vida afora, de socializar experiências, de perguntar e construir cultura, devemos entender a avaliação como promotora desses princípios, portanto, seu papel não deve ser o de classificar e selecionar os estudantes, mas sim o de auxiliar professores e estudantes a compreenderem de forma mais organizada seus processos de ensinar e aprender. (FERNANDES, FREITAS, 2007, p. 21).

Cabe ao Conselho de Classe final, após a análise do percurso pedagógico do estudante ao longo do ano/ciclo, decidir sobre a continuidade da trajetória acadêmica, considerando todas as intervenções realizadas pelos professores que trabalharam com o estudante no processo ensino-aprendizagem, considerando os ciclos de aprendizagem. Consideramos esse processo como um momento de reflexão-ação.

Caso o Conselho de Classe não consiga estabelecer um consenso, cabe a equipe pedagógica coordenar um novo processo avaliativo do estudante, reorganizando ações por meio do PAPI, e analisar os materiais contidos na Ficha de Acompanhamento do Rendimento Escolar, Portfólio do estudante, Portfólio do Apoio Pedagógico, PAPI, materiais do estudante que evidenciem o

desempenho acadêmico, registro dos atendimentos especializados realizados pelo estudante e encaminhamento realizados à Rede de Proteção e ao Conselho Tutelar.

A partir do exposto, a avaliação deve estar longe de ser um momento final do processo de ensino: ela se inicia quando os estudantes põem em jogo seus conhecimentos prévios e continua a se evidenciar durante toda a situação escolar. Assim, o que constitui a avaliação ao final de um período de trabalho é o resultado tanto de um acompanhamento contínuo e sistemático pelo professor como de momentos específicos de formalização, ou seja, a demonstração de que os objetivos de cada ciclo/ano foram alcançados.

Para se dar ciência às famílias sobre o processo de aprendizagem dos estudantes é realizada reunião trimestral com os pais/responsáveis para conversa com os professores e entrega de documento formal, o Boletim Escolar ou Relatório Avalia. Assim, é possível o acompanhamento das famílias em relação ao progresso do estudante e as fragilidades apresentadas. Para os estudantes do 1.º ao 5.º ano é entregue o AVALIA, onde se tem como resultado o percentual de conteúdos aprendidos por trimestre. Para os estudantes do 6.º ao 9.º ano é entregue o boletim escolar com resultado numérico referente à nota trimestral por componente curricular. Para os estudantes da Educação Infantil (pré), é entregue parecer descritivo realizado semestralmente.

10.12.2 Avaliação no Ensino Fundamental

Os instrumentos utilizados para a avaliação do 1.º ao 9.º ano devem ser resultado de atividades planejadas com o propósito de subsidiar a análise do professor e podem ser: trabalhos, provas, relatórios, seminários, individuais ou em grupos, orais ou escritos, apresentações, entre outros. O registro de acompanhamento dessas avaliações também adquire caráter fundamental, uma vez que deve situar a fase de desenvolvimento que o estudante se encontra, bem como seus avanços.

Para os anos iniciais do Ensino Fundamental, ou seja, do 1.º ao 5.º ano, como um dos registros, utiliza-se o Portfólio onde são arquivadas as atividades significativas realizadas pelo estudante, como produção de textos ou desenhos,

resolução de situações-problema e outras que oportunizem o acompanhamento dos avanços obtidos pelo estudante que evidenciem seu progresso, e ao final de cada trimestre é preenchido o Relatório AVALIA, como processo de reflexão sobre os dados da aprendizagem.

Ainda para as turmas do 1.º ao 5.º ano utiliza-se como um registro importante o caderno de produção de texto, que deve seguir o estudante nos anos subsequentes, a fim de oportunizar o acompanhamento da evolução da aprendizagem do estudante, compondo um item muito importante do portfólio. Também utiliza-se como registro do acompanhamento o Relatório acadêmico no Drive, onde são registrados observações às atividades/tarefas e prova, por trimestre e componente curricular e breve relato sobre as potencialidades e fragilidades dos estudantes, bem como, registros feitos pela equipe pedagógica dos encaminhamentos clínico e pedagógicos realizados.

Os finais do Ensino Fundamental, 6.º ao 9.º ano, utiliza como registro do acompanhamento o Relatório acadêmico no Drive, onde são registrados valores numéricos atribuídos às atividades/tarefas e prova, por trimestre e componente curricular e breve relato sobre as potencialidades e fragilidades dos estudantes. A nota mínima para aprovação é 60 pontos na média final, bem como, registros feitos pela equipe pedagógica do encaminhamento clínico e pedagógicos realizados.

Durante o processo de aprendizagem, são realizadas adequações metodológicas a fim de atender às necessidades específicas de aprendizagem dos estudantes, baseadas na análise do rendimento do estudante pela equipe pedagógica e docente que o atende. O PAPI – Plano de apoio pedagógico individualizado – é organizado para os estudantes que apresentam fragilidades no processo de aprendizagem, ou onde é necessária uma intervenção mais específica dos professores que trabalham com estes estudantes para a superação das dificuldades apresentadas. É aplicado em um ou mais componentes curriculares, definido coletivamente pela equipe docente e equipe pedagógica, de acordo com as especificidades dos estudantes.

10.13 PROCESSOS DE REGULARIZAÇÃO DA VIDA ESCOLAR

Para os processos de Regularização de Vida Escolar / Lacuna de Série,

Referência: CURITIBA (PR), Secretaria Municipal da Educação. Instrução Normativa N.º 06/2021, de 15 de junho de 2021. Normatiza os procedimentos para registros em documentos escolares para a regularização da vida escolar de estudante – lacuna, no ensino fundamental, ensino fundamental na modalidade Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos – EJA/Fase I. A Rede Municipal baseia-se na Instrução Normativa n.º 6/2021 e para os Processos de Classificação e Reclassificação na Instrução Normativa n.º 4/2021. Desta forma, quando necessário a escola adota os seguintes procedimentos:

10.13.1 Classificação

O processo de Classificação envolve estudantes brasileiros sem documentação e estudantes transferidos de escolas do exterior e baseia-se na Instrução Normativa n.º 04/2021.

A classificação dos estudantes, entendida como o procedimento que posiciona o aluno na etapa de estudos compatível com o seu desenvolvimento, acontece na Escola Municipal Júlia Amaral Di Lenna - EIEF com anuência dos pais ou responsáveis, atendendo legislação vigente e de acordo com as seguintes especificações:

- por promoção: para estudantes que cursaram com aproveitamento o ciclo (ou ano, na organização seriada) anterior, nesta escola;
- por transferência para estudantes procedentes de outras escolas:
- do país: considerando sua classificação no sistema de 8 (oito) ou de 9 (nove) anos de duração, de acordo com critérios de adequação idade/ano/série ou ciclo escolar;
- do exterior:
- pela equivalência de estudos realizados na escola do país de origem, mediante apresentação de histórico escolar, conforme determina a legislação vigente. Neste caso, a escola elaborará plano próprio, de adaptação curricular, fundamentado na base nacional comum e proposta curricular desta escola. Ao final do processo de adaptação será elaborada ata dos resultados obtidos, sendo registrados no Histórico Escolar e Relatório Final;

- por avaliação em todas as áreas do conhecimento, quando o aluno domina a Língua Portuguesa e não apresenta documentação escolar válida, conforme legislação vigente;
- no ano compatível com sua idade, em qualquer época do ano, amparado por legislação específica, quando não apresenta documentação válida e não domina a Língua Portuguesa. Neste caso, a escola elaborará plano próprio para o desenvolvimento das competências e habilidades necessárias para o prosseguimento dos estudos, em colaboração com a família ou responsáveis.
- independente de comprovação de escolarização, considerando a idade cronológica do aluno e mediante avaliação que defina seu grau de desenvolvimento e experiência. Quando o estudante não apresentar as competências acadêmicas e habilidades compatíveis com sua idade, a escola elaborará um Plano de Apoio Pedagógico específico para o caso;
- para estudantes que frequentam Classe Especial e que, após o período de adaptação, passam por avaliação em todas as áreas do conhecimento para serem integrados em turmas de Ensino Fundamental regular. Esse processo de classificação será informado à SME por ofício.
- Conforme legislação vigente, não são realizados processos de classificação para o ingresso no primeiro ano do Ensino Fundamental.

10.13.2 Reclassificação

O processo de Reclassificação envolve o estudante que apresente condições acadêmicas de ser reclassificado para o ano posterior e tem como data limite o final do 1. ° trimestre, não podendo ser retido no ano que foi reclassificado, conforme a Instrução Normativa n.º 04/2021.

A reclassificação, prevista no artigo 23, da Lei n.º 9394/96 (LDB), é um recurso utilizado por esta escola para encaminhar o estudante nela matriculado ou o estudante recebido por transferência quando recomendado em avaliação diagnóstica, após a anuência dos pais ou responsáveis, para uma etapa de estudos compatível com sua idade cronológica, experiência e desempenho, independente do que registre seu histórico escolar. A reclassificação ocorrerá

mediante a avaliação do estudante em todas as áreas do conhecimento e o resultado do processo será devidamente documentado e encaminhado à Secretaria Municipal da Educação para os procedimentos cabíveis.

O estudante só será reclassificado para etapa superior àquela em que está oficialmente classificado e nos casos em que comprovadamente apresente condições de prosseguir os estudos com êxito. A reclassificação ocorrerá preferencialmente no primeiro trimestre.

Os estudantes que apresentarem, durante o processo ensino-aprendizagem, superdotação/altas habilidades/talentos, comprovados em avaliação realizada por profissionais habilitados para tal e já matriculados no Ensino Fundamental, serão reclassificados atendendo legislação vigente e diretrizes da Coordenadoria de Atendimento às Necessidades Especiais da SME.

10.14 AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL

A avaliação institucional ocorre anualmente no segundo semestre e é organizada pela SME através dos Parâmetros e Indicadores de Qualidade – PIQ e visa a melhoria da qualidade educacional, conforme a LDBEN nº 9.394/1996 que apresenta, em seu artigo 4.º, a imprescindibilidade de que as escolas mantenham um padrão mínimo de qualidade. Esta avaliação fundamenta-se na reflexão sobre todos os processos que envolvem a organização da escola: administrativos, financeiros, estruturais e pedagógicos. Esta avaliação é realizada por meio de formulário eletrônico encaminhado pela SME que depois realiza uma devolutiva para a escola a fim de que a escola reflita e discuta sobre o contexto escolar para planejar ações que contribuam com a melhoria do processo de ensino e de aprendizagem, a partir desse diagnóstico.

Ao realizar a avaliação institucional ficou evidente que uma de nossas fragilidades está associada a proficiência leitora que precisa ser melhor explorada por meio da utilização do espaço da biblioteca escolar. Outra fragilidade é fazer a comunidade (pais) compreenderem que as aulas de campo dizem respeito a todas as saídas pedagógicas aos museus, praças, parcerias

com Linhas do Conhecimento, ou seja, todas as situações que envolvem as saídas pedagógicas da unidade.

10.15 OBJETIVOS DE CADA ETAPA/MODALIDADE OFERTADA E FORMA DE ORGANIZAÇÃO

Na Educação Infantil, a partir dos princípios balizadores: dignidade humana; igualdade de direitos; reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades; laicidade do Estado; democracia na educação; transversalidade, vivência e globalidade; equidade; sustentabilidade socioambiental e interculturalidade, todas as ações têm como finalidade o desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, além de fomentar a exploração, experimentação e as descobertas.

Nessa perspectiva, é direito das crianças desfrutar de um ambiente acolhedor e inclusivo, pedagogicamente organizado por profissionais qualificados para o trabalho, garantindo de modo equânime para todos os direitos de participar, explorar, brincar, expressar, conhecer-se e conviver.

O Ensino Fundamental, que tem caráter obrigatório e se traduz como um direito público subjetivo de cada um e como dever do Estado e da família na sua oferta a todos, deve assegurar aos estudantes o acesso ao conhecimento e aos elementos da cultura imprescindíveis para a vida em sociedade e os benefícios de uma formação comum. Fundamentando-se no Currículo do Ensino Fundamental: Diálogos com a BNCC - 2020, trazemos a garantia do direito à aprendizagem, valorizando as interrelações entre os saberes advindos dos diferentes âmbitos de vivência e os conhecimentos previstos no currículo, em seus diferentes componentes curriculares.

10.16 ENSINO FUNDAMENTAL

O Ensino Fundamental, de acordo com o artigo 32 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, tem por objetivo a formação básica do cidadão, mediante o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios

básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, com vistas à aquisição de conhecimentos e habilidades e à formação de atitudes e valores e, ao fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. De acordo com o PME, meta 2, o Ensino Fundamental deve ser universalizado para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos, garantindo-se que 95% (noventa e cinco por cento) dos estudantes concluam essa etapa na idade recomendada.

A escola, como instância maior de construção do conhecimento, é por excelência a que tem por incumbência oportunizar outras formas de ver e conhecer o mundo, abrindo possibilidades de mudança na ação cotidiana das pessoas. São as relações que se estabelecem entre professor/conteúdo/aluno, em seu contexto social, que fundamentam a educação escolar. A construção de um conceito educacional formal deve ser iniciada através de situações que possibilitem ao estudante, a partir das suas vivências e de sua realidade, tomar consciência do que já sabe e modificar conceitos através do sincretismo favorecido através da existência das relações sociais.

Contextualizar o conteúdo que se quer aprendido significa assumir que todo conhecimento envolve uma relação entre sujeito e objeto, tendo o professor como mediador. O tratamento contextualizado dos conteúdos é o recurso que a escola tem para tirar o aluno da condição de espectador passivo. Se bem trabalhado, permite que, ao longo da transposição didática, o conteúdo de ensino provoque aprendizagens significativas que mobilizem o aluno e estabeleçam entre ele e o objeto do conhecimento uma relação de reciprocidade.

Partindo da contextualização, forma múltipla de interação, propõe-se a interdisciplinaridade, entendida como instrumento a ser utilizado em relação à fragmentação do conhecimento e a dissociação entre teoria e prática, na busca de uma visão e ação global e mais humana no processo de ensino. Na formação do Integrando Saberes há enfoque para essa organização, que tem como foco o objeto de estudo de cada componente curricular para a organização do planejamento, mas também prevê quais objetivos de ensino e de aprendizagem podem ser trabalhados de

forma integrada.

Para que este processo se efetive, de acordo com o documento “Currículo do Ensino Fundamental: Diálago com a BNCC” o ensino aprendizagem é um processo de construção de saberes, a partir da interação dos participantes. O conhecimento deve ser reinventado e reconstruído, levando os alunos a construírem sua compreensão da realidade. O currículo, então, pressupõe uma ação intencional e uma prática reflexiva dos educadores na formação do indivíduo. Assim, o currículo escolar é praticamente tudo o que se passa na escola e envolve todos os profissionais, estudantes, família e o meio cultural em que está inserido, estabelecendo relações construídas social e individualmente, em permanente atualização.

A reflexão e reorganização do trabalho pedagógico tem como norte o Currículo do Ensino Fundamental: Diálogo com a BNCC - 2020. O trabalho com os diferentes. Os componentes curriculares devem favorecer a construção de um currículo em rede, caracterizado por sua constante construção, formando inúmeras relações de troca e experiências de integração e investigação. É um processo de criação, que ocorre pela interação entre o fazer pedagógico e a reflexão intencional. No currículo em rede, as áreas do conhecimento são instrumentos usados na medida em que suas explicações e procedimentos são aplicáveis aos problemas que se apresentam na realidade dos ambientes de aprendizagem. Isso pressupõe a superação da fragmentação dos conteúdos, o estímulo da pesquisa, da reflexão e da avaliação de toda atividade desenvolvida no âmbito educativo. Nesse aspecto, os conteúdos devem ser entendidos como elementos básicos para fornecer aos estudantes. as aprendizagens necessárias para que facilitem as suas escolhas e o desenvolvimento de conceitos, habilidades e estratégias imprescindíveis para aprender por si mesmo.

Os objetivos de cada componente curricular, no currículo em rede, se interconectam e são referências para que os professores possam se guiar na construção de suas práticas didáticas. Eles permitem que a escola organize os conteúdos de forma flexível e abrangente. Estabelecer objetivos para uma ação é propor um contexto de atuação escolar no processo educativo. Não se trata de mediação rígida dos conhecimentos adquiridos pelos alunos, mas trata-se da

delimitação de algumas ações escolares em busca da construção de um currículo rico e aberto.

Vejamos a seguir, as concepções das diferentes áreas do conhecimento, vistas de acordo com a percepção dos profissionais desta instituição de ensino. É importante ressaltar que no trabalho com todos os componentes curriculares são considerados os objetivos, critérios de avaliação e conteúdos elencados no Currículo do Ensino Fundamental: Diálogos com a BNCC- 2020.

10.16.1 Educação Integral em Tempo Ampliado

À escola cabe estabelecer um compromisso com a concepção de educação integral, trazendo à tona um currículo emancipador, dialógico e de acordo com Bonafé (2014), que considere a cidade como lócus para o processo de ensino e de aprendizagem, amplificando vivências de práticas culturais diversificadas.

À vista disso, destaca-se a relevância em depreender os preceitos de uma Cidade Educadora, que concebe que

> [...] a educação transcende as paredes da escola para impregnar toda a cidade. Uma educação para a cidadania, na qual todas as administrações assumem a sua responsabilidade na educação e na transformação da cidade num espaço de respeito pela vida e pela diversidade. (AICE, 2020, p. 4).

Entende-se que, para ser educadora, a cidade deve ser vivenciada enquanto currículo, tendo a escola como ponto de partida para essa articulação. Aos estudantes, dessa forma, se oferta o aprender com a cidade, pela cidade e na cidade, pois a concepção sobre currículo está inter-relacionada a uma concepção emancipatória de formação humana.

> 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).

Desse modo, a concepção de Educação Integral em Tempo Ampliado alinha-se ao reconhecimento dos diversos espaços, tanto da cidade quanto da escola, como ambientes de aprendizagem para os estudantes, com vistas a

potencializá-los por meio da mediação educadora, que articula os conhecimentos advindos desses lugares e dos saberes e vivências dos estudantes aos conhecimentos previstos nos documentos curriculares oficiais. As interações, problematizações, experimentações e desafios são ofertados e organizados na Educação Integral em Tempo Ampliado por meio de Práticas Educativas que oportunizam aos sujeitos da aprendizagem o desenvolvimento em suas múltiplas dimensões.

As experiências ocorrem nas interações, nas quais as crianças constroem uma maneira particular de sentir, pensar e agir, percebendo-se como um “eu”, único e especial na construção de sua identidade pessoal, social e cultural. Ao considerar outras crianças e adultos como o “outro”, cada um também único e especial e todos com diferentes papéis nas interações, e que, juntos, formam o “nós”, sujeitos que caracterizam uma diversidade de sentimentos, pensamentos e ações, amplia-se sua percepção em relação ao ambiente social e às outras culturas. Nesse viés, o trabalho é realizado a partir de campos de experiências “O eu, o outro e o nós”.

As práticas cotidianas asseguram as relações das crianças com seus pares, crianças de outras faixas etárias e com adultos, nos diversos espaços e tempos. A intencionalidade pedagógica na organização de espaços internos e externos, articulados às diferentes linguagens numa perspectiva relacional, proporciona o contato com a natureza e com as práticas sociais e culturais.

As crianças chegam na escola às 8h, são acolhidas nas salas e fazem na sequência o café da manhã no refeitório. As atividades em sala são organizadas com espaços em que a criança pode interagir num espaço acolhedor, que desperta a curiosidade. O almoço é servido no refeitório onde as crianças escolhem o que comer. Após o almoço e higiene todos têm a hora do descanso, onde deitam ao som de uma canção de ninar. A rotina da tarde inicia com as atividades organizadas pelas professoras dentro e fora de sala de aula. Fazem o lanche da tarde também no refeitório, tendo a rotina escolar até às 17h.

10.16.1.1 Práticas educativas e oficinas pedagógicas

As Práticas Educativas, que trazem como norte o Currículo e a Concepção da Educação Integral em Tempo Ampliado da RME são: Práticas de Língua Portuguesa, Práticas de Matemática, Práticas Artísticas, Práticas de Movimento, Práticas de Educação Ambiental, Práticas de Ciência e Tecnologia e Práticas de Língua Estrangeira.

A metodologia para o trabalho pedagógico nas Práticas Educativas é desenvolvida por meio de Oficinas Pedagógicas que permitem o diálogo com diferentes componentes curriculares, além de proporcionar a ampliação de saberes, de forma articulada, diferenciada e intencional.

A Oficina Pedagógica é construída a partir das relações entre os Componentes Curriculares e as Práticas Educativas, em um diálogo articulado de conteúdos na ação intencional do ato de planejar.

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 se estabelece na trimestralidade, podendo ser inferior ou superior a esse período, tornando possível estabelecer uma escuta sobre interesses, curiosidades e necessidades dos estudantes ante a elaboração e planejamento da Oficina.

Para essa organização, cabem as seguintes determinações:

●Cumprir a carga horária de 4h/aula para as Práticas de Língua Portuguesa e Práticas de Matemática.

●Cumprir a carga horária mínima de 2h/aula para as demais Práticas Educativas inclusive Práticas de Língua Estrangeira, quando houver o profissional para tanto.

Esta escola oferta em tempo ampliado algumas práticas como: Robótica, Projeto Mãos na Massa, Rugby, Grêmio Estudantil, Curitibinhas Poliglotas, como forma de ampliar não só o tempo do estudante na escola, mas tem como objetivo a ampliação do repertório cultural do mesmo, a fim de oportunizar vivências significativas.

Para as turmas de Educação Infantil, oferta-se o período integral onde as crianças ficam na escola das 8h às 17h com atividades organizadas para o seu pleno desenvolvimento.

10.16.1.2 Alimentação escolar

A alimentação escolar é ofertada pela mantenedora através de empresa terceirizada que entrega na escola diariamente as refeições que são ofertadas nos turnos da manhã e tarde, bem como do almoço para as turmas de educação infantil. Uma equipe terceirizada faz a separação e distribuição das refeições em salas de aula, no caso do lanche para o meio do período e no espaço do refeitório escolar serve o almoço.

Na alimentação escolar, o lanche da manhã e da tarde são servidos nas salas de aula antes do horário do recreio para algumas turmas e já na sequência após o recreio para outras conforme organização de horários interna.

A alimentação para as turmas de Educação Infantil Integral em Tempo Ampliado, é servida no refeitório. No início da manhã, por volta das 8h30min é servido um lanche, o almoço é servido entre 11h 30min e 12h no refeitório adaptado (aguardando refeitório a ser construído pelo Departamento de Educação). Nesse momento as crianças realizam auto servimento propiciando autonomia e protagonismo infantil. Após esse momento realizam a higiene e repousam nas salas aguardando o turno da tarde e por fim próximo das 15h mais um lanche.

10.16.2 Programas e projetos na escola

PROJETO/PROGRAMA	DESCRIÇÃO	OBSERVAÇÕES
ROBÓTICA	Com utilização do recurso Lego objetiva a vivência, a organização, as relações sociais, o avanço da tecnologia	Participação dos estudantes dos Anos Finais no contraturno de segunda a sexta-feira.

GRÊMIO ESTUDANTIL	Estimula os jovens a se tornarem agentes de transformação, autônomos e interventores da sua própria realidade social.	Participação de estudantes dos Anos Finais nas segundas-feiras a tarde.
MÃOS NA MASSA	Tem por finalidade desenvolver o potencial dos estudantes, subsidiando seu desenvolvimento como cidadãos autônomos. O projeto se efetiva por meio de ações pedagógicas práticas que são planejadas, contextualizadas e articuladas ao Currículo do Ensino Fundamental da RME de Curitiba, desenvolvidas em ambientes *maker*, adaptados e preparados para o trabalho de Práticas de Gastronomia e de Práticas de Artesanato, Costura e Customização, com base nos princípios das metodologias ativas de aprendizagem e da cultura *maker.*	Participação dos estudantes Anos Finais no contraturno de segunda a sexta-feira.
RUGBY	O VOR é uma iniciativa dos jogadores do time Curitiba Rugby para ensinar o esporte para crianças de escolas públicas no contraturno. O projeto foca no desenvolvimento cidadão, com o objetivo de que os participantes aprendam e desenvolvam os valores do rugby.	Os estudantes de Anos Finais são levados com transporte da SME para o Curitiba Rugby Clube acompanhados de um professor da escola para treinamento nas terças-feiras no contraturno.
CURITIBINHAS POLIGLOTAS	Projeto da SME que ensina língua estrangeira – inglês.	Estudantes 4.º e 5.º anos, com extensão de carga horária das 17h às 18h nas segundas e quartas-feiras.
CPP	Em parceria com as Secretarias Municipais da Educação - SME e da Defesa Social - SMDS, no intuito de atender às orientações preceituadas	

	no Decreto Federal n.o 5.376/05 e na Lei Municipal n.o 11.645/05, os estudantes recebem noções de análise de riscos, meios de prevenção, conceitos de defesa civil.	
BULLYING	Visa garantir respeito no ambiente escolar a partir da sensibilização dos estudantes sobre as diferenças individuais, da promoção da cultura de respeito às singularidades e diversidades, às deficiências e as necessidades educacionais específicas.	

10.17 EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil, de acordo com a LDBEN n.º 9.394/1996 é a primeira etapa da Educação Básica e, de acordo com a BNCC, "[...] é o início e o fundamento do processo educacional" (BRASIL, 2017). Possui especificidades e finalidades próprias, previstas no sistema de ensino municipal que precisam ser consideradas no cotidiano da escola, para as crianças que serão acolhidas nesse ambiente.

A finalidade da Educação Infantil, que está expressa no §1.º do Art. 1.º da LDBEN n.º 9.394/1996, é a de promover a formação integral dos sujeitos e, alicerçada sob princípios éticos, políticos e estéticos, conforme consta nas DCNs, visa contribuir para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

Uma premissa para o desenvolvimento integral das crianças é a concepção do educar e cuidar enquanto ações indissociáveis no processo educativo, a valorização do brincar, a articulação entre instituições educativas e famílias (BRASIL, 2018). O olhar para o desenvolvimento integral das crianças prevê ainda considerar a organização do tempo, visto sua relevância na compreensão e construção de sentidos da vida pessoal e coletiva. A forma como as ações são organizadas ao longo do tempo em que as crianças vivem suas experiências na escola pode favorecer articulações, conexões, retomadas, o

respeito aos ritmos em um equilíbrio que contribuem para o desenvolvimento infantil.

As escolas que ofertam a Educação Infantil, precisam prever a organização dessa etapa, considerando em todos os encaminhamentos as suas especificidades, atendendo ao exposto pela BNCC (BRASIL, 2018) que indica que essa forma de estruturação constitui "[...] um conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais" (p. 7), que por meio da organização de tempos e espaços escolares, respeita a trajetória da criança ao longo da vida escolar.

Para tanto, o trabalho pedagógico contextualiza e articula os conhecimentos expressos nos diferentes campos de experiências para a Educação Infantil, ressignificando-os por meio de metodologias participativas e criativas que valorizem os saberes e as práticas pedagógicas cotidianas, efetivando a escola como espaço e tempo para assegurar os direitos de aprendizagem.

Nessa perspectiva, é direito das crianças frequentar um ambiente acolhedor e inclusivo, pedagogicamente organizado por profissionais qualificados para o trabalho, garantindo de modo equânime para todas as crianças os direitos de participar, explorar, brincar, expressar, conhecer-se e conviver.

Contemplar práticas sociais no cotidiano das crianças, ações que envolvem temas relevantes da vida contemporânea, tais como: formação humana para o cuidado de si e do outro; vida familiar e social; saúde e educação alimentar e nutricional; direitos humanos, com atenção especial aos direitos dos bebês, das crianças, das mulheres e dos idosos; diversidade cultural; ampliação cultural e territorial para pertencimento à cidade; educação ambiental; desenvolvimento e consumo sustentável para formação de uma sociedade resiliente; educação para o trânsito e a mobilidade urbana; planejamento urbano e gestão de cidades; educação financeira, fiscal e empreendedora; ciência, tecnologia e inovação, é tarefa da escola.

Os Temas Contemporâneos estão inseridos em práticas planejadas e desenvolvidas para garantir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, bem como para contribuir com a formação socioambiental cidadã das crianças. Tais temas exigem uma abordagem ampla e contextualizada, em consonância

com o cotidiano das crianças, dos profissionais e de toda a comunidade, evitando artificializações e contemplando as particularidades de cada realidade. Logo, compreendemos que abordar essas temáticas na Educação Infantil significa:

• problematizar a realidade e os contextos de aprendizagem, construindo coletivamente o processo educativo;

• compreender os saberes infantis como um conjunto sistêmico de saberes, integrando as aprendizagens por meio dos campos de experiências;

• auxiliar as crianças a compreenderem gradativamente que suas ações "afetam a vida humana em escala local, regional e global". (BRASIL, 2017; 2018).

Num currículo flexível e dinâmico, reconhecemos que os seis direitos sociais – conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se – são essenciais:

- "Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.
- Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.
- Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.
- Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.

- Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.

- O planejamento na educação infantil ocorre de maneira que o brincar é valorizado de forma integral e como principal atividade no desenvolvimento da criança.

10.17.1. As transições das crianças no contexto escolar

No decorrer da trajetória escolar das crianças ocorrem transições e com elas, transformações nos espaços, tempos e situações que impactam os diferentes modos de ser desses sujeitos e de estar, sentir e se relacionar com o mundo.

O conceito de transição constitui-se dentro da teoria bioecológica do desenvolvimento humano (BRONFENBRENNER, 1996), pois, “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 sua existência diferentes transições, das quais, se desenvolvem a partir da interconexão entre os diversos contextos e relações.

Partindo do pressuposto de que o desenvolvimento do sujeito é influenciado pelas vivências cotidianas realizadas nos vários ambientes e nas relações que estabelece com outro, é fundamental considerar as diferentes transições que ocorrem na organização curricular vividas no contexto escolar pois, nos processos, há transições da casa à escola, transições da Creche à Pré-escola e da Pré-escola ao Ensino Fundamental (BRASIL, 2009).

As transições da vida cotidiana dentro das instituições educativas, definidas por Fochi (2019) como microtransições, que relacionam-se às diversas interações entre crianças e adultos, a imersão nas múltiplas linguagens, as hipóteses elaboradas a partir do diálogo da criança com o mundo real e com os mundos possíveis (BRUNER, 1997) com a cultura e com as experiências com os espaços e as materialidades. Significa ser coerente com a imagem de criança

que pensa, que sente, que deseja e, assim, que precisa ser respeitada desde a sua condição humana. Mas não só isso, também significa reconhecer que os contextos em que as crianças estão inseridas e o como elas os vivem impactam direta e profundamente os seus modos de compreender a natureza relacional (criança/criança; adulto/criança; adulto/adulto). Portanto, problematizar as microtransições envolve contrapor práticas automatizadas e pôr acento nas interações e relações para estruturar a jornada educativa. (FOCHI, 2019).

Nesse sentido, o primeiro movimento de transição diz respeito ao ingresso das crianças na escola, o que exige um processo de acolhimento das crianças e de suas famílias pela instituição educativa (BRASIL, 2009) e, especialmente, de respeito ao desenvolvimento individual em que a criança gradativamente vai estabelecendo vínculos com os adultos e com os seus pares, desse e nesse novo contexto.

O ingresso na escola é marcado pela ampliação de vivências com outras crianças e adultos para além do contexto familiar. Essa ampliação vem carregada de expectativas e emoções que precisam ser acolhidas em um contexto que respeite as crianças e os adultos. Sendo assim, o planejamento é imprescindível, pois “[...] a ambientação e o acolhimento representam um ponto privilegiado de encontro entre a escola da infância e as famílias” (CATARSI, 2013, p. 7).

A organização dos espaços, mobílias e materiais aliado à sensibilidade, responsividade e atitude ética dos professores (GUIMARÃES; ARENARI, 2018) são fundamentais para que tais acolhimentos sejam humanizadores, pois, como destaca Staccioli (2013, p. 28) acolher uma criança é, também, acolher o mundo interno dela, bem como, essa ação está altamente ligada à escuta e a observação atenção às “[...] suas expectativas, os seus planos, as suas hipóteses e as suas ilusões”.

No processo humanizador ocorrem as transições entre as etapas, ou seja, da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. As DCNEI (2009) indicam a importância de reconhecer as modificações vivenciadas pelas crianças na instituição educativa. Tal reconhecimento vem ao encontro da necessidade de apoio e estrutura para a ocorrência das transições, pois, a qualidade desses

processos depende das relações estabelecidas entre os sujeitos e os contextos (OLIVEIRA-FORMOSINHO; LIMA; SOUSA, 2016).

Esse processo considera que, por meio da organização de tempos e espaços, respeita-se a trajetória da criança ao longo da vida escolar. E, especificamente, para a Educação Infantil as DCNEI orientam que a proposta pedagógica da transição para o Ensino Fundamental "[...] deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental" (BRASIL, 2009, p. 30).

A Educação Infantil e o Ensino Fundamental compartilham responsabilidades e atuam de forma colaborativa, o que cabe para ambas as etapas proporcionar às crianças e as suas famílias uma transição equilibrada, orgânica e que favoreça as relações e a ampliação de novos vínculos.

O diálogo entre profissionais: professores, gestores, pedagogos sobre os percursos vividos pelas crianças, a organização de documentação que traga visibilidade às aprendizagens e desenvolvimentos trilhados por cada criança, o diálogo com as famílias e escuta das expectativas, dúvidas e anseios das crianças são ações previstas na RME de Curitiba.

Esse modo de articulação e integração que prevê a transição como orgânica e como modo de vida (OLIVEIRA-FORMOSINHO, FORMOSINHO, MONGE, 2016), parte do pressuposto de que, é preciso estabelecer elos, enriquecer, complementar e compreender o desenvolvimento humano como pertencimento, exercício da cidadania e que a aprendizagem ocorre ao longo da vida. As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica - DCNs (BRASIL, 2013) que presidem as demais diretrizes curriculares específicas para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental, contemplando o conceito maior de Educação Básica que, tem em vista, a garantia dos princípios de organicidade, sequencialidade. O processo de transição é realizado o tempo todo desde o início do ano, por meio de atividades que propiciam a integração entre as etapas de ensino.

Esses encaminhamentos pressupõem que o princípio da transição está no respeito à singularidade de cada criança envolvida e, isso só é possível

porque defendemos um currículo que, na Educação Infantil, “[...] emerge da VIDA, dos encontros entre as crianças, seus colegas e os adultos e nos percursos no mundo” (BARBOSA, 2009, p. 50) o que indica que, acompanhar, estruturar e apoiar transições é um modo ético de compreender e reconhecer o cotidiano da instituição educativa como lugar privilegiado para o desenvolvimento de vidas (ALVÃO; CAVALCANTE, 2015).

A preocupação com o desenvolvimento de vidas, pressupõe acolher identidades, emoções, sentimentos e modos de aprender, Hoyuelos (2020, p. 28) ressalta a necessidade de “pensar como a rede de interações”, na qual se articulam “tempos individuais e tempos sociais”, isto é, acolher as singularidades em todos os processos do desenvolvimento integral das crianças.

10.17.2 Avaliação na Educação Infantil

A abordagem da documentação pedagógica tem como premissa a transformação do cotidiano, em um processo investigativo alicerçado na escuta, no diálogo, nas reflexões e na visibilidade das ações cotidianas. Pressupõe ações que nos posicionam como mediadores das aprendizagens e do desenvolvimento de crianças, em sua integralidade e subjetividade, nos provocando para a transformação e ressignificação de nossas práticas. Assim, compreendemos “a documentação pedagógica como uma forma de produzir conhecimento sobre a Educação Infantil, a partir da oportunidade de aprender a olhar as experiências [...], convidando a reposicionar o papel do professor e a construir um contexto educativo de qualidade.” (FOCHI; PIVA; FOCESI, 2016). Nessa perspectiva, um currículo que se constrói no cotidiano (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007) sinaliza um processo dialógico constante entre a intencionalidade e a continuidade dos processos.

Cada ação do ato de documentar cumpre um determinado propósito, mas todas elas se complementam e almejam um mesmo objetivo: consolidar uma Educação Infantil de qualidade envolvendo as crianças, as práticas pedagógicas e a instituição.

A documentação pedagógica não deve ser vista como ato de registar, ela é uma abordagem que suscita o diálogo entre crianças, famílias e profissionais,

permitindo constituir memória e tornar visível a potência dos pequenos e as construções de suas aprendizagens. Produz elementos para pensar e transformar o cotidiano, fortalecendo e partilhando as relações como compromisso ético e democrático, permitindo a participação e o reconhecimento do pertencimento social. Desse modo, “a documentação representa um verdadeiro ato de democracia, dando suporte à visibilidade e à cultura da infância, tanto dentro quanto fora da escola: participação democrática, ou democracia participativa, que é o resultado da troca e da visibilidade.” (RINALDI, 2017). A ação de documentar qualifica nosso trabalho.

A partir de Observação – Escuta – Registro – Análise e Interpretação – Construção de Memória e Identidade – Comunicação, podemos confrontar diferentes pontos de vista, autoavaliando e modificando o modo como nos organizamos para marcar os processos. A documentação possui intencionalidade e diálogo, é uma abordagem que valoriza a experiência de aprender de cada criança, em um processo relacional que perpassa por: observar; escutar; registrar; analisar e interpretar; comunicar; planejar.

A avaliação na Educação Infantil precisa estar articulada com os princípios, concepções e finalidades dessa etapa educacional. Nesse sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), no art. 31 estabelece que na Educação Infantil “[...] a avaliação far-se-á mediante o acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental" (BRASIL, 1996). Destaca-se com isso, que não há caráter seletivo, retenção de crianças em turmas específicas no decorrer da Educação Infantil ou algum pré-requisito que impeça a criança de ingressar no Ensino Fundamental.

Essa perspectiva é reforçada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que ressaltam o caráter de acompanhamento do trabalho pedagógico, a elaboração de registros e documentação que torne visível o trabalho educativo desenvolvido em cada instituição educacional, sem o objetivo de seleção, promoção ou classificação. (BRASIL, 2009).

Na Educação Infantil de Curitiba, uma forma de registro que tem por finalidade acompanhar a aprendizagem e o desenvolvimento de cada bebê e criança é o Parecer Descritivo. Os Pareceres Descritivos consistem em uma das formas de acompanhar e comunicar as aprendizagens das crianças e tornam visíveis as aprendizagens, considerando os percursos individuais, singulares de construção de conhecimento. Do

mesmo modo, cumprem o papel ético de narrar essas aprendizagens para as famílias e de tornar visível o percurso trilhado pelo grupo das crianças. Consistem ainda em importante ferramenta para o professor, que em um processo contínuo de observação, de registro e de reflexão sobre suas práticas pedagógicas toma consciência de que modo suas ações reverberam nas aprendizagens das crianças. E é por isso, que a avaliação na RME não é um fim, mas um meio de observar e compreender a complexidade e dinamismo do desenvolvimento infantil, de promover reflexões e tomadas de decisão que possibilitem a qualificação das práticas.

10.18 EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O público atendido na Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva é composto por crianças/estudantes com deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD/TEA) e Altas Habilidades/Superdotação que estão matriculadas em turmas regulares da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos, visando o desenvolvimento do potencial, com atendimento adequado às necessidades apresentadas.

Considerando a relevância das adequações pedagógicas no contexto escolar pelo impacto positivo que estas proporcionam na trajetória educacional das crianças e estudantes que aprendem em tempos e modos diferenciados, é de suma importância que estejam contempladas no Projeto Político Pedagógico da unidade educacional, servindo como referência para a prática, e operacionalização do currículo.

Alguns elementos são fundamentais para que o trabalho com adequação pedagógica aconteça, sendo estes: 1) adequação de complexidade, que sugere um planejamento pautado no nível de compreensão da criança e estudante, 2) adequação de tempo, que, associado à 3) adequação de quantidade de atividades propostas, se revela em uma estratégia fundamental para a realização das atividades com protagonismo e de acordo com o potencial de execução das tarefas, 4) adequação de material e atividades, que prevê a utilização de tecnologias assistivas, de recursos estruturados, manipuláveis, diversos e diferenciados, propondo o despertar da autonomia, 5) adequação de espaço, imprescindível ao considerar o ambiente da sala de aula, ambientes externos da

escola e a organização desses espaços, 6) adequação comportamental, pois atua na prevenção, inibindo comportamentos desafiadores, disruptivos e que possam interferir na aprendizagem e 7) adequação sensorial, pois muitas crianças e estudantes apresentam dificuldades em processar os estímulos do ambiente.

O processo avaliativo também deve considerar as adequações realizadas, para que possa instrumentalizar o planejamento.

Nesta escola existem várias formas de atendimento às crianças com deficiência ou que apresentam necessidades pedagógicas especificas. A escola oferece Classe Especial e Sala de Recursos de aprendizagem. Estudantes matriculados nas classes comum no Ensino Regular e que são público-alvo da Educação Especial, com transtornos específicos funcionais ou apresentam dificuldades significativas no processo de aprendizagem.

Necessidade e possibilidade tornam-se intrínsecas no processo de criação, recriação, invenção de recursos e estratégias que favoreçam o desenvolvimento pessoal no sentido da conquista da autonomia possível e necessária à condição humana. Toda criança com qualquer deficiência, independente de suas condições físicas, sensoriais, cognitivas ou emocionais, têm necessidade e possibilidade de conviver, interagir, trocar, aprender, brincar e ser feliz.

10.18.1 Atendimento Pedagógico Domiciliar (APD)

Programa criado para atendimento pedagógico às crianças (a partir de 4 anos) e estudantes, com deficiência ou não, matriculados nas unidades educacionais da RME de Curitiba e residentes em Curitiba, que por motivos de saúde encontram-se afastados (num período igual ou superior a 60 dias) das escolas e CMEIs e amparados por atestado médico. O programa oportuniza a continuidade dos estudos, o avanço no processo de ensino-aprendizagem e sua integração ou reintegração ao ambiente escolar. Os professores realizam o atendimento pedagógico uma vez por semana ou quatro horas semanais dependendo da demanda e condição de saúde do público atendido.

O APD é realizado em consonância com a prática efetivada nas unidades educacionais de origem, compreendendo que muitas crianças e estudantes atendidos, ao finalizarem o tratamento de saúde, irão retornar ao cotidiano escolar. As atividades pedagógicas dos estudantes são realizadas de acordo com os documentos norteadores da SME de Curitiba, considerando as normativas BNCC, que promovam a construção do conhecimento de modo a ampliar seu repertório de experiências nos componentes curriculares.

10.18.2 Classe Especial (CE)

O trabalho na Classe Especial (CE) é realizado por professores com especialização em Educação Especial que desenvolvem um trabalho utilizando uma metodologia diferenciada com vistas a garantir o acesso aos componentes curriculares dispostos no Currículo do Ensino Fundamental: Diálogos com a BNCC (2020). A CE possui grupos reduzidos de estudantes que são atendidos em salas de aula nas escolas de ensino regular. Este programa possui caráter transitório com duração máxima de dois anos. Após esse período, o estudante passa por um processo de classificação e posterior reingresso às classes comuns do ensino regular. Os objetivos centrais desse programa são: a retomada das aprendizagens não consolidadas, sistematizando conteúdos e assegurando a igualdade de oportunidades, a garantia e a inserção gradativa dos estudantes nas turmas do ensino comum, a efetivação de uma educação de qualidade considerando os diferentes ritmos e especificidades de aprendizagem dos estudantes.

10.18.3 Sala de Recursos Multifuncionais

As Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs) são espaços da escola onde se realiza o Atendimento Educacional Especializado (AEE) para crianças a partir de quatro anos e estudantes com deficiência e Transtorno do Espectro Autista (TEA) por meio do desenvolvimento de estratégias de aprendizagem,

centradas em um novo fazer pedagógico que favoreça a construção de conhecimentos, subsidiando-os para o desenvolvimento e à participação da vida escolar. Essas salas constituem-se em um espaço organizado com materiais didáticos, pedagógicos e equipamentos, bem como profissionais com formação específica para o atendimento às necessidades educacionais dos estudantes. No atendimento, torna-se fundamental que o professor considere os diferentes componentes curriculares, os aspectos relacionados ao estágio de desenvolvimento cognitivo das crianças e estudantes, o nível de escolarização, o comprometimento das funcionalidades, os recursos específicos para a aprendizagem e as atividades de complementação curricular. O AEE nas SRMs caracteriza-se por oferecer o suporte necessário às questões educacionais que favoreçam e possibilitem a autonomia na vida diária, a comunicação, a linguagem, a acessibilidade, a adequação postural, a necessidade de materiais adaptados ou de comunicação alternativa e no acesso ao conhecimento, dentro e fora do ambiente educacional.

10.18.4 Profissional de Apoio Escolar

O Programa Direito Inclusivo Assegurado, prevê a contratação de acadêmicos dos cursos de Pedagogia, preferencialmente os que estejam cursando a partir do 3.º período, de instituições de Ensino Superior para acompanhamento, como profissional de apoio à inclusão, de crianças e estudantes da RME em questões de higiene, alimentação, locomoção e algumas atividades escolares, sob a orientação do professor regente, conforme a legislação vigente – Lei n.º 13.146/2015, Lei n.º 12.764/2012, Resolução n.º 04/2009 CEB/CNE, entre outras.

O contrato é firmado entre o Instituto Municipal de Administração Pública (IMAP) e os acadêmicos, que recebem uma bolsa-auxílio fornecida pela SME, acrescida de 30% em seu valor convencional por sua especificidade.

Os profissionais de apoio são constantemente orientados e supervisionados por profissionais especializados, tanto dos NREs como do DIAEE, bem como por professores das SRMs e pela equipe diretiva da unidade

onde atuam, além do professor regente da turma, na qual está matriculado o estudante por ele acompanhado.

10.18.5 Sala de Recursos de Aprendizagem

Programa oferecido pela SME de Curitiba desde 1990, aos estudantes dos anos iniciais de Ensino Fundamental. Oferta Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos estudantes matriculados nas classes comuns do ensino regular das escolas da RME que apresentam Transtornos Funcionais Específicos e/ou dificuldades de aprendizagem, considerando a interação dos aspectos cognitivos, afetivos, sociais e culturais.

Diferente do reforço escolar, deve proporcionar condições de aprendizagem e desenvolvimento por meio de um conjunto rico e variado de interações, com atividades dinâmicas que promovam mudanças de atitude frente às diferentes formas de aprendizagens. O atendimento é efetivado por professor especializado, tendo em vista o trabalho pautado no desenvolvimento das habilidades cognitivas e na metodologia de Projeto de Trabalho.

Os estudantes que realizam atendimento na Sala de Recursos de Aprendizagem devem estar matriculados nos anos iniciais do Ensino Fundamental, devem ter realizado avaliação nos CMAEEs ou avaliação externa, tendo sido encaminhada para realização de adequação de encaminhamentos. É possível ainda, o encaminhamento para atendimento por meio de Estudo de Caso ou Adequação de Atendimento realizado pelas equipes da SME/DIAEE.

Os estudantes realizam dois atendimentos geminado, em grupos de até 04 estudantes, sendo os atendimentos de 50 minutos cada um. O foco de trabalho é o desenvolvimento das habilidades cognitivas por meio de Projetos de Trabalho. O atendimento se caracteriza por um conjunto rico e variado de interações, com atividades dinâmicas com vistas a potencializar a aprendizagem dos estudantes. O professor da Sala de Recursos de Aprendizagem deve ter formação especializada na área de Educação Especial.

O registro do trabalho realizado com o estudante bem como seus avanços são realizados do Plano de Atendimento Educacional Especializado. O

estudante da Sala de Recursos de Aprendizagem deve estar matriculado nos anos iniciais do ensino fundamental da própria escola ou das escolas municipais da região. O professor da Sala de Recursos de Aprendizagem presta orientações e assessoramentos aos pais e professores dos estudantes atendidos, formando a Rede de Apoio.

A qualquer momento pode ser solicitado estudo de caso para análise do processo de aprendizagem deste estudante e para análise de possíveis reorganizações do planejamento de trabalho. Para finalizar o atendimento, o estudante pode ser desligado por faltas ou porque avançou os objetivos definidos no Plano de AEE.

O registro das necessidades, avanços e dificuldades do aluno é feito através de planejamento e relatório de desempenho e atividades, num período de seis meses. O frequentador da Sala de Recursos é proveniente da escola municipal onde está matriculado e de escolas da região. É competência do professor da Sala de Recursos prestar orientações e assessoramentos aos pais e professores do estudante atendido, formando a rede de apoio.

O tempo de permanência do estudante na Sala de Recursos deve ser de aproximadamente dois anos, já que este atendimento deve ser transitório. Após esse período, deve ser solicitado estudo de caso de equipe multidisciplinar composta por profissionais da escola e do Centro Municipal de Atendimento Especializado - CMAE, para novos encaminhamentos quando necessários. Para finalizar o atendimento, o estudante pode receber alta, ser desligado por faltas ou promoção para o 6.º ano do Ensino Fundamental. Neste último caso, o aluno ainda pode permanecer de 6 meses a 1 ano neste atendimento.

10.18.6 Centros Municipais de Atendimento Educacional Especializado

Os CMAEEs, na perspectiva da Educação Inclusiva estão vinculados diretamente ao DIAEE. Devem, segundo Ministério da Educação (MEC), por meio do decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, “[...] garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o

processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.”

Nessa perspectiva, os Atendimentos Educacionais Especializados e serviços ofertados pelos CMAEEs são: a Avaliação Psicopedagógica, Atendimento Educacional Especializado (AEE): na Área da Pedagogia, na Área da Visual, na Área da Auditiva, na Área de Altas de Habilidades/Superdotação e na Área da Estimulação.

Quando o estudante do Ensino Fundamental apresenta muitas dificuldades de aprendizagem e todos os recursos e encaminhamentos realizados pela escola não surtem efeito significativo, o aluno é encaminhado para o CMAE – Centro Municipal de Atendimento Especializado, por meio de um procedimento padrão da SME com: triagem, anamnese, observação do desempenho escolar do aluno e atividades realizadas na escola. No CMAEE, as crianças passam por uma Avaliação Diagnóstica Psicoeducacional. Após a avaliação do estudante, é feita a devolutiva para a escola e para a família. Nesta devolutiva, sugerem-se encaminhamentos e atendimentos necessários ao bom desenvolvimento do estudante, ou se tem indicativo para Classe Especial ou Escola Especial.

O CMAEE oferta esses atendimentos:Na Área da Pedagogia, na Área da Visual, na Área da Auditiva, na Área de Altas de Habilidades/Superdotação e na Área da Estimulação.

10.19 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA

Nas escolas da RME de Curitiba, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade da Educação Básica, pautada no direito à aprendizagem, comprometida com o acesso, a permanência e o sucesso escolar dos sujeitos que a frequentam.

Os estudantes devem ser reconhecidos como jovens e adultos em tempos e percursos de jovens e adultos. Devem ser identificados como sujeitos dos direitos humanos, por meio de suas trajetórias sociais onde se evidenciam os limites e possibilidades.

Nesse contexto, as propostas educativas devem responsabilizar-

se pela equidade e a inclusão que são princípios a serem defendidos por todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes da EJA.

O currículo deve considerar as reais necessidades dos estudantes, sejam elas ocasionadas por fatores intergeracionais, étnico, de gênero, de crença, de orientação sexual, de preferência, enfim, de convivência com o outro. Espera-se que as aprendizagens realizadas venham a contribuir para o aumento da autoconfiança, empregabilidade, engajamento político e maior participação em questões sociais.

A escola deve ser delineada pelos princípios orientadores do sistema educativo da RME de Curitiba. De acordo com Da Silva (2021, p. 202) ela é "[...] entendida como instituição que abriga sujeitos, agrega instâncias, e conta com um espaço para construir sua identidade [...]".

A RME de Curitiba atende o 1.º segmento da EJA que corresponde aos anos iniciais do Ensino Fundamental. A matrícula é assegurada em qualquer época do ano para os interessados com idade igual ou superior a 15 anos completos.

A modalidade também oportuniza o aproveitamento de estudos, com a participação nos processos de classificação e reclassificação.

A organização da modalidade ocorre em regime de 4 etapas semestrais, com total de 1200 horas na carga horária, conforme matriz curricular própria;

- 1.ª etapa, correspondente ao 1.º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental;
- 2.ª etapa, correspondente ao 2.º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental;
- 3.ª etapa, correspondente ao 3.º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental;
- 4.ª etapa, correspondente ao 4.º e 5.º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Curitiba, como Cidade Educadora, reconhece que o jovem e o adulto que frequenta a EJA vêm de espaços formadores diversos, em que podem exercer seus direitos e protagonismo. Diante disso, compreende

que ele é um sujeito com garantia à educação, respeitando tempos e direitos.

10.20 PROCESSOS DE TRANSIÇÃO

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.

Esses encaminhamentos pressupõem que o princípio da transição está no respeito à singularidade de cada criança envolvida e, isso só é possível porque defendemos um currículo que, na Educação Infantil, “[...] emerge da VIDA, dos encontros entre as crianças, seus colegas e os adultos e nos percursos no mundo” (BARBOSA, 2009, p. 50) o que indica que, acompanhar, estruturar e apoiar transições é um modo ético de compreender e reconhecer o cotidiano da instituição educativa como lugar privilegiado para o desenvolvimento de vidas (ALVÃO; CAVALCANTE, 2015).

A transição não é uma ação isolada, mas um processo de interação e de integração entre os diferentes grupos durante o decorrer de todo o ano com diferentes ações pedagógicas.

A preocupação com o desenvolvimento de vidas, pressupõe acolher identidades, emoções, sentimentos e modos de aprender, Hoyuelos (2020, p. 28) ressalta a necessidade de “pensar como a rede de interações”, na qual se articulam “tempos individuais e tempos sociais”, isto é, acolher as singularidades em todos os processos do desenvolvimento integral das crianças.

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 preparam instrumentos que demonstram 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).

É realizado ao final do ano uma visitação na escola das crianças do CMEI Santa Efigênia que estudarão na escola no ano seguinte, onde participam de atividades organizadas com os estudantes do 1.º ano e fazem uma visitação dos espaços da escola. A transição do 5.º para o 6.º ano se faz através de ações organizadas onde estudantes do 6.º ano vêm nas turmas dos 5.º anos para contar como é a organização das aulas e do cotidiano escolar em geral. Para a transição do 9.º ano para o Ensino Médio é organizado um relatório de acadêmico para estudantes em que seja necessário um olhar mais atento. Entre as instâncias administrativas estadual (Paraná) e municipal (Curitiba), há um regime de colaboração que tem como prioridade articular essa transição

10.21 EDUCAÇÃO AMBIENTAL

A Educação Ambiental é abordada numa perspectiva socioambiental crítica, que visa à mudança de valores e atitudes de modos de vida coletivos e individuais, considerando os aspectos sociais, culturais, econômicos, que não se limitam ao estudante, mas sim na relação de uns com os outros, com a comunidade e na interação do estudante com o mundo, de modo que a educação ocorra nessa interação, de acordo com as Diretrizes da SME. As ações de Educação Ambiental que estão sendo desenvolvidas de acordo com os documentos norteadores da Educação Ambiental na Rede Municipal de Ensino (RME) de Curitiba, a saber: Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), Política Nacional de Educação Ambiental Lei n.º 9795/1999 (BRASIL, 1999), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental – Resolução n.º 02 (BRASIL, 2012), Parecer n.º 14/2012 (BRASIL, 2012), Política Estadual de Educação Ambiental do Paraná Lei n.º 17.505/2013 (PARANÁ, 2013), Plano Municipal da Educação Lei n.º 14.681/2015 (CURITIBA, 2015), Carta das Cidades Educadoras (BARCELONA/AICE, 2015), Agenda 2030/ODS (ONU, 2015) e as Diretrizes Curriculares Municipais de Educação Ambiental da SME (CURITIBA, 2020) assumem uma perspectiva socioambiental crítica e transformadora, construída com responsabilidade cidadã, não se constituindo como atividade neutra, pois envolve valores, interesses e visões de mundo.

(CURITIBA, 2020).

É realizado um trabalho de acordo com o currículo e a partir de 2017, quando a PMC passou a ser signatária do Pacto Global- Agenda 2030, Objetivos da Educação Sustentável-ODS, que constitui-se em uma iniciativa de alinhamento de estratégias e operações para o enfrentamento de desafios da sociedade contemporânea, entre eles: água e saneamento, alimentos e agricultura, energia e clima, direitos humanos e trabalho, anticorrupção, além dos “Objetivos de Desenvolvimento Sustentável” (ODS) . A escola trabalha com na organização e manutenção da horta escolar e espaços de área verde entre as salas de aula.

Na escola se faz a gestão dos resíduos (redução do uso de copos descartáveis, incentivo à utilização de canecas próprias e garrafinhas de água, separação de resíduos orgânicos dos reciclados e destinação dos recicláveis para coletores, colocação nas salas dos setores administrativo caixa para reaproveitamento de papel). No pátio há lixeiras para separação do lixo.

Ainda a escola desenvolve com os estudantes o projeto de horta onde tem contato direto com o preparo da terra, plantio e colheita, organizado por uma professora. E ainda, para a gestão da Educação Ambiental na unidade educacional, em consonância com os documentos de referência nacionais, estaduais e municipais, torna-se relevante a promoção de reflexões sobre: os modos sustentáveis ou não de produção e consumo; geração de energia limpa; modos de enfrentamentos às mudanças climáticas – mitigação e adaptação; uso adequado, responsável e consciente dos bens naturais como água, terra e ar; ciclos da vida, cadeias alimentares, equilíbrio dinâmico e regeneração dos ecossistemas diante do uso abusivo dos bens naturais, agressões e eventos naturais; relações de interdependência seres humanos-Planeta na manutenção do equilíbrio ecológico; formação socioambiental cidadã e cidadania global; biofilia – tendência inata do ser humano de afiliação ao mundo natural; participação nas decisões e ações voltadas ao bem viver em comunidade (escola, família, grupos sociais, bairro, cidade).

11. REFERÊNCIAS

AICE. Associação Internacional das Cidades Educadoras. **Carta das Cidades Educadoras - 1990**. Disponível em: https://cidadeseducadoras.org.br/wp-content/uploads/2016/06/carta-cidades-educadoras-barcelona.pdf. Acesso em: 05 jul. 2021.

AICE. Associação Internacional das Cidades Educadoras. **Carta das Cidades Educadoras - 2020**. Disponível em: https://www.edcities.org/pt/carta-das-cidades-educadoras/. Acesso em: 28 jun. 2021.

AIETA, V. S.; ZUIN, A. L. A. Princípios Norteadores da Cidade Educadora / Guiding Principles of Educating City. **Revista de Direito da Cidade**, [S.l.], v. 4, n. 2, p. 193-232, abr. 2012. Disponível em: https://doi.org/10.12957/rdc.2012.9717. Acesso em: 06 jun. 2021.

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2011

ALONSO, M. **O papel do diretor na administração escolar**. São Paulo, DIFEL, EDUC, 1976,

ALVÃO M. C. CAVALCANTE L. I. C. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, 2015.

ARROYO, M. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.

ARROYO, M. G. **Imagens quebradas** – trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis: Vozes, 2004.

ARROYO, M. G. **Vidas Ameaçadas:** Exigências-respostas éticas da Educação e da Docência. Editora Vozes: Petrópolis, 2019.

ARROYO, M. G. **Indagações sobre o currículo:** seus direitos e o currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag2.pdf. Acesso em: 14 de set. 2021.

ARROYO, M. **Indagações sobre o Currículo**: educandos e educadores: seus direitos e o currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag2.pdf. Acesso em 27 de agosto 2021.

BACILA, M.S. Educação disruptiva e a formação do formador na Rede Municipal de Ensino de Curitiba. **Revista Veredas**. Volume 1, Número 1. Disponível em revistaveredas.curitiba.pr.gov.br/ Acesso em: 07 de outubro de 2021.

BACILA, M. S.; OLIVEIRA, O. S. de. Gestão Educacional durante a pandemia em uma cidade educadora: uso de videoaulas e videopropostas. **Revista Curitiba em Destaque**, v. 4, p. 65-70, 2020.

BLIKSTEIN, P. **Paulo Freire e Seymour Papert: a historical meeting in Brazil.** São Paulo: TVPUC, Jornal da Tarde. PUC/SP, 1995, 1 vídeo (68 min e 47s). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=8WW1zHFeq4A. Acesso em: set. 2021.

BONAFÉ, J. M. **A cidade como currículo:** pesquisador espanhol desafia escola a olhar a rua. Portal Aprendiz, Entrevista concedida a Ana Luiza Basilio. 2014.

BONDÍA, J. L**. Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira de Educação, n.19, jan./fev./mar./abr., 2002.

BRANDÃO**,** A. P. (Coord.). **Projeto A Cor da Cultura**. Rio de Janeiro: Canal Futura/SEPPIR/Rede Globo/Petrobrás/CIDAN, 2005.

BRASIL. Assembleia Nacional. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa do Senado, 1988. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 14 de set. 2021.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996. BRASIL.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Seção 1, p. 12.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3.º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 28 dez. 2012. Seção 1, p. 2.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações e Ações para a educação das relações étnico-raciais.Brasília**: SECAD,2006. Nelson Mandela, Coleen Degnan - Veness, Penguin Readers Level 2, Pearson Longman.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental –Brasília: MEC, 2001.

BRASIL**. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE).** Conselho Pleno (CP) Parecer n.º 3/2004, de 10 de março de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a serem executadas pelos estabelecimentos de ensino de diferentes níveis e modalidades.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares nacionais para a educação infantil. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Parecer n.º 20/2009; revisão das diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil. Brasília: CNE/CEB, 2009.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 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, 5 abr. 2013.

BRASIL. Presidência da República. Lei n.º 13.146 de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 07 jul. 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC C_20dez_site.pdf. Acesso em: 05 de outubro de 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE⁄CEB nº 5/2009. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Brasília, DF: **Diário Oficial da União**, 18 dez. de 2009.

BRASIL. Decreto n. 3.289, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a lei n. 7.853, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora da Deficiência, consolida as normas de proteção e dá outras providências. Brasília: 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm>. Acessado em: 20 dez. 2009.

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. 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 nº 8.069, 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Brasília, DF, 13 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 16 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 20/2009**. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2009.
BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro de 2020. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 29 out. de 2020.

BRASIL. Ministério da educação. Diretrizes nacionais para a educação especial na Educação Básica. Brasília: 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acessado em: 19 dez. 2009.

BRASIL. Ministério da educação. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília: 2008. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acessado em: 17 dez. 2009.

BRASIL, Secretaria Especial dos Direitos Humanos: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. *A Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência Comentada.* Brasília, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução n. 01, de 25 de maio de 2021. Institui Diretrizes para a Educação de Jovens e Adultos. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 26 maio de 2021.

BRITO, COSTA. **Dossiê - Cultura Digital e Educação**. Apresentação - Cultura digital e educação: desafios e possibilidades. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/9mMf8kMd5kZntDYFV965v3n/?format=pdf&lang=en. Acesso set. 2021.

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

BRUNER, J. **Atos de Significação**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1997.

CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F. **Critérios para um atendimento em creche que respeite os direitos fundamentais das crianças**, 6. ed. Brasília: MEC/SEB, 2009.

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

CAPRA, Fritjof. **A teia da vida**. São Paulo: Cultrix, 1996.

CARBONELL, J. **A aventura de inovar:** a mudança na escola. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002. (Coleção Inovação Pedagógica).

CATARSI, E. **As competências relacionais do professor na escola do acolhimento**. In: STACCIOLI, G. Diário do acolhimento na escola da infância. Campinas: Autores Associados, 2013.

CAVALLEIRO, E. dos S. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**. São Paulo: Editora Contexto, 2000.

CONTRERAS, J. **Autonomia de Professores**. Tradutora: Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

CORSARO, W. **The Sociology of Childhood**. California: Pine Forge Press, 1997

CURITIBA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. **Faróis do Saber e Inovação**. Curitiba: 2019.

CURITIBA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. **Currículo do Ensino Fundamental:** Diálogos com a BNCC - 2020. Princípios e fundamentos. v. 1. Curitiba, 2020.

CURITIBA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação**. Referencial para as Escolas em Tempo Ampliado de Curitiba**. Curitiba: 2019.

CURITIBA. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Curriculares Municipais de Educação Ambiental.** 2020. Disponível em: https://mid-educacao.curitiba.pr.gov.br/2021/4/pdf/00291196.pdf. Acesso em: 24 set. 2021.

CURITIBA, PREFEITURA MUNICIPAL. Secretaria municipal de Educação. Diretrizes Municipais da Educação Infantil: caderno de estudos. 2015

CURITIBA. Secretaria Municipal de Educação. **Programa Linhas do Conhecimento.** Disponível em: https://educacao.curitiba.pr.gov.br/unidade/linhas-do-conhecimento/18443. Acesso em: 28 jun. 2021.

CURITIBA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. Instrução Normativa nº 04, de 03 de maio de 2021. Normatiza os procedimentos para registros em documentos escolares classificação e reclassificação, nas escolas municipais que ofertam o ensino fundamental e suas modalidades. **Diário Oficial de Curitiba**, Curitiba, PR, 03 maio 2021.

SECRETARIA Municipal da Educação. **Resultado do desempenho da Rede Municipal de Ensino de Curitiba** – Prova Brasil, 2005.

_____. **Referenciais para estudo e planejamento**. Avaliação e Planejamento. 2010.

CURY, C. R. J. A gestão democrática na escola e o direito à educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação – RBPAE**, Porto Alegre, RS, v. 23, n. 3, p. 483-495, set./dez. 2007.

CURY, C. R. J. A Educação Básica como direito. Cadernos de Pesquisa, v. 38, n. 134, p. 293-303, maio/ago. 2008. Disponível em:

https://www.scielo.br/j/cp/a/QBBB9RrmKBx7MngxzBfWgcF/?lang=pt&format=pdf. Acesso em 14 de set. 2021.

CURY, C. R. J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 245-262, julho/ 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/x6g8nsWJ4MSk6K58885J3jd/?lang=pt&format=pdf. Acesso em 27 de agosto. 2021.

DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores**: os desafios da aprendizagem permanente. Tradutora: Maria Assunção Flores. Portugal: Porto Editora, 2001.

DELGADO, A. C. C.; MUELLER, F. Sociologia da infância: pesquisas com crianças. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 351-360, maio/ago. 2005. Disponível em www.cedes,unicamp.br Acesso em 02/09/2021

DEWEY. J. **A escola e a sociedade: a criança e o currículo**. Lisboa: Relógio D'Água, 2002.

ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE, 1990. Brasil.
FERNANDES C. de O.; FREITAS, L. C. de. **Indagações sobre o currículo**: currículo e avaliação. Org. Jeanete Beauchamp, Sandra D. P. ,Aricelia R. do nascimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

FERNANDES, C. de O; FREITAS, L. C. de. Currículo e Avaliação. *In:* BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S.D.; NASCIMENTO, A. R. (Org.). **Indagações sobre o Currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

FINCO, D. (Org.). **Campos de experiências na escola da infância**: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015. 276 p.

FLORES, M. L. R.; ALBUQUERQUE, S. S. de. **Implementação do Proinfância no Rio Grande do Su**l: perspectivas pedagógicas. Porto Alegre: EDIPUC, 2015

FOCHI, P. **Abordagem da documentação pedagógica na investigação praxiológica de contextos de educação infantil.** Relatório de Qualificação em nível de Doutorado em Educação, Universidade de São Paulo (USP), 2017.

FOCHI, P. S. Crianças, currículo e campos de experiência: notas reflexivas. **Conjectura: Filos. Educ**., Caxias do Sul, RS, 52 - 72, v. 25, Dossiê, 2020.

FOCHI, P. **A documentação pedagógica como estratégia para a construção do conhecimento praxiológico: o caso do observatório da cultura infantil.** 2019. 347f**.** Tese (Doutorado) **-** Universidade de São Paulo (USP), Faculdade de Educação, São Paulo, 2019.

FORMOSINHO, J.; MONGE, G.; OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. **Transição entre ciclos educativos:** uma investigação praxeológica. Porto: Porto Editora, 2016.

FREIRE, P. **Educação e atualidade brasileira**. São Paulo, Cortez, 2003.

FREIRE, P. **Política e Educação**. São Paulo: Villa das Letras, 2007.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. 23. reimpr. São Paulo: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. **Educação e atualidade brasileira**. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. 40. reimpr. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia.** Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 23. reimpr. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, P. **Política e Educação.** 3.ª ed. Rio de Janeiro / São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, P. **Política e Educação.** 3.ª ed. Rio de Janeiro / São Paulo: Paz e Terra, 2017.

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

FREIRE, P**. Pedagogia da Autonomia** - saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, PAPERT. O futuro da escola. **Paulo Freire e Seymour Papert: a historical meeting in Brazil**. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=8WW1zHFeq4A. São Paulo: TVPUC, Jornal da Tarde - PUC/SP. 1995. Acesso set. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática docente. 29. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. 16.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FREITAS, L. C. ET. AL. **Avaliação educacional**: caminhando pela contramão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

FREITAS, L. C. **Ciclos, seriação e avaliação**: confronto de lógicas. São Paulo: Moderna, 2003.

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

GADOTTI, M. A escola na cidade que educa. **Cadernos Cenpec | Nova série**, [S.l.], v. 1, n. 1, maio 2006. Disponível em: https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/160. Acesso em: 05 set. 2022.

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

GILIOLI, C. O grupo de trabalho. In. MARTINI, D.; MUSSINI, I.; RUSTICHELLI, F. **Educar é a busca de sentido**. Aplicação de uma abordagem projetual na experiência educativa de 0-6 anos. São Paulo: Ateliê Carambola: 2020.

GRANDISOLI, E.; JACOBI, P. R.; MARCHINI, S. Educação e pandemia: desafios e perspectivas. **Jornal da USP**. São Paulo, 12 ago. 2020. Disponível em: https://jornal.usp.br/artigos/educacao-e-pandemia-desafios-e-perspectivas/ Acesso em: 06 jul. 2022.

GUIMARÃES, D. O; ARENARI, R. **Na creche, cuidados corporais, afetividade e dialogia.** Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 34, p. 01-18, 2018.

HADDAD, L. Criança, infância e cidade: perspectivas e estudos atuais. *In:* **Encontro Alagoano de Pesquisa Educacional**, 11, 2019, Maceió. **Anais do IX Encontro de Pesquisa em Educação de Alagoas (EPEAL)**. Disponível em:https://doity.com.br/media/doity/submissoes/artigo-b3fd16568f1014bf623684c5dfce4de991c175a9-segundo_arquivo.pdf. Acesso em: 01 set. 2022.

HAGEMEYER, R. C. DE C; SÁ, R. A; GABARDO, C. V. **Diálogos Epistemológicos e Culturais**. 2ª ed. *In*: SÁ, R. A. Escola, Cultura e Tecnologias Digitais na Escola: apontamentos das pesquisas (2010-2015). Curitiba: W.A. Editores, 2019.

HAGEMEYER, R. C. DE C; SÁ, R. A; GABARDO, C. V. **Diálogos Epistemológicos e Culturais**. 2ª ed. *In*: SÁ, R. A. Escola, Cultura e Tecnologias Digitais na Escola: apontamentos das pesquisas (2010-2015). Curitiba: W.A. Editores, 2019.

HOFFMANN, J. **Avaliação na Pré-Escola**. Porto Alegre: Mediação, 1996.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre, Educação e Realidade, 1993.

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

HOFFMANN, J. Avaliação na Pré-Escola. Porto Alegre: Mediação, 1996. _____. **Avaliação mediadora:** uma prática em construção da pré-escola à universidade. 18. ed. Porto Alegre: Mediação, 2000.

_____. **Avaliação na pré-escola:** um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. 10. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

HOYUELOS, **A estética no pensamento e na obra pedagógica de Loris Malaguzzi**. São Paulo: Phorte, 2020.

HOYUELOS, A. Os tempos da infância. *In:* FLORES, M. L. R.; ALBUQUERQUE, S. S. de (Org.). **Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015. https://periodicos.ufpe.br/revistas/interritorios/article/view/5022. Acesso set. 2021. https://periodicos.ufpe.br/revistas/interritorios/article/view/5022. Acesso set. 2021.

IPPUC. Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba. **Caderno Diagnóstico da Regional Boa Vista** – IPPUC. Disponível em: https://ippuc.org.br/visualizar.php?doc=https://admsite2013.ippuc.org.br/arquivos/documentos/D496/D496_003_BR.pdf. Acesso em: 14 jun. 2022

KENSKI, I. M. Cultura Digital. *In*: MILL, D. **Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância**. Campinas, SP: Papirus, 2018.

KNOBLAUCH, A. **Ciclos de Aprendizagem e Avaliação:** o que a Prática Escolar Nos Revela. Araraquara: J. M Editora, 2004.

KOWALSKI, R. L. A história do nome do bairro Taboão. **Bem Paraná,** Curitiba, 27 mar. 2022. Disponível em: https://www.bemparana.com.br/noticias/parana/a-historia-do-nome-do-bairro-taboao/. Acesso em: 16 jun. 2022

LARROSA, J. B. **Pedagogia profana** – danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LIBÂNEO, J. C; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S. Educação Escolar: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003.

LIBÂNEO, J. C.o. **Adeus Professor, Adeus Professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1998.

LIMA, V. B.; ASSIS, L. F. Mapeando alguns roteiros de trabalho de campo em Sobral (CE): uma contribuição ao ensino de geografia. Revista da Casa de Geografia de Sobral, Sobral, v. 6/7, n. 1, p. 109-121, 2005. Disponível em: http://www.uvanet.br/rcgs/index.php/RCGS/article/view/125. Acesso em: 21 set. 2017.

LUCKESI, C. C. **Avaliação em Educação**: questões epistemológicas e práticas. São Paulo: Cortez, 2018.

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

MALAGUZZI, L. História, ideias e filosofias básicas. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As Cem Linguargens da Criança; a. abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre; Artmed, 1999.

MARIOTTI, A.T. G. A. M; CANTELLI, R. P.; BORGES, R.R. **Do projetar o contexto investigativo ao maravilhar-se, quais caminhos seguir?** UNICAMP: Campinas, 2017

MARTINS FILHO, A. J. (Org.). Criança pede respeito. **Temas em educação Infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

MOLL, J (Org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil:** direitos a outros tempos e espaços. Porto Alegre: Penso, 2012.

MOLL, J (Org.). **Os tempos da vida nos tempos da escola**: Construindo possibilidades. Penso, 2013.

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, v. 6, n. 11, 25 jul. 2019.

MORAN, J. Educação híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje. *In:* BACICH, Lilian; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. de M. (Org.). **Ensino Híbrido**: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015, p. 27-45.

MORAN, J. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. *In:* MORAN, J.; BACICH, L. (Org.). **Metodologias ativas** para uma educação inovadora - uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

MOREIRA, A. F. B; CANDAU, V. M. **Indagações sobre o currículo**: currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf. Acesso em: 27 ago. 2021.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita:** repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2006.

MORO, C.; SOUZA, G. Produção acadêmica brasileira sobre avaliação em educação infantil:primeiras aproximações. **Revista Est. Aval. Educ.** São Paulo, v. 25, n. 58, mai./ago, 2014. p. 100-125. Disponível em: Acesso em: 04 de outubro de 2021.

MUELLER, F. **Culturas infantis na cidade**: aproximações e desafios para a pesquisa. Disponível em http://27reuniao.anped.org.br/gt07/p075.pdf Acesso em 02 set. 2021

MUELLER, F. Infâncias nas vozes das crianças: culturas infantis, trabalho e resistência. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 27, p. 553-573, maio/ago. 2006

MUELLER, F. **Retratos da infância na cidade de Porto Alegre**. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande so Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós Graduação em Educação, 2007.

NISKIER, Arnaldo. **Filosofia da educação**. Uma visão crítica. São Paulo: Loyola. 2001.

Oliveira-Formosinho, J. A perspectiva educativa da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. In Oliveira-Formosinho (Org.) **Modelos Curriculares para a Educação de Infância**. Construindo uma práxis de participação. Porto: Porto Editora, 2013.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. A formação em contexto: a mediação do desenvolvimento profissional praxeológico. In: CANCIAN, V. A.; GALLINA, S. F. da S.; WESCHENFELDER, N. (Org.). **Pedagogias das infâncias, crianças e docências na educação infantil.** Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2016. p. 87-111.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. **Pedagogia-em-Participação**: a perspectiva educativa da associação criança. Porto: Porto Editora, 2013.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M. (Org.). **Formação em contexto**: uma estratégia de integração. São Paulo: Thomson, 2002.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (Orgs.). **Pedagogias(s) da infância**: dialogando com o passado: construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

ONU. **Transformando nosso mundo:** a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. Organização das Nações Unidas. Traduzido pelo Centro de Informação das Nações Unidas para o Brasil (UNIC Rio), 2015. Disponível em: <https://brasil.un.org/sites/default/files/2020-09/agenda2030-pt-br.pdf>. Acesso: 2 jul. 2021.

PARANÁ. Parecer CEE 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: Conselho Estadual de Educação, 1999.

PARO, V. H. Gestão democrática da Escola Pública. São Paulo: Cortez, 2016.

PARO, V. H.; FERRETTI, C. J., VIANNA, C. P.; SOUZA, D. T. de. **Escola de tempo integral**: desafio para o ensino público. São Paulo: Autores associados, 1988.

PERRENOUD, P. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas. Porto Alegre. Artes Médicas., 2008.

PINAZZA, M; FOCHI, P. **Desenvolvimento de Profissionais da Educação Infantil**: a perspectiva ecológica da formação em contexto. Cadernos de Pesquisa em Educação PPGE/UFES. Vitória, ES, Ano 15, Vol. 20, N. 47, p. 68-69, jan./jul. 2018.

POMPERMAIER, F. Educação Integral na Educação Infantil e a Cidadania. **Perspectiva**, Erechim. v. 42, n.160, p. 53-62

PRYJMA, M. F.; WINKELER, M. S. B. **Da formação inicial ao desenvolvimento profissional docente:** análises e reflexões sobre os processos formativos. Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente, Belo Horizonte, v. 06, n. 11, p. 23-34, ago./dez. 2014.

REDIN, M. M.; REDIN, E. Porque é de infância [...] que o mundo tem precisão! **Ciência let**., n. 43, jan./jun. 2008, p. 11-23. Disponível em: www.fapa.com.br. Acesso em: 01 set. 2021.

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 Emilia**: escutar, investigar e aprender. São Paulo: Paz & Terra, 2012

ROCHA, Anna Bernardes da Silveira. **O currículo de ensino fundamental e a lei n.º 9.394/96.**

ROSAS, A. S. **Paulo Freire na Trilha da Criatividade Libertadora**. Interritórios. Revista de Educação. Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, Brasil, v.2, n.2 (2016).

ROSEMBERG, L. **Educação e desigualdade social**. São Paulo: Loyola, 1994.

SÁ, R. A. de ENDLICH, E. **Tecnologias Digitais e formação continuada de professores**. Educação, Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 63-71, jan./abr. 2014.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, P. O. S. dos; SILVA, A. L. da. A cidade dos adultos ocupada pelas crianças: a ressignificação infantil nos espaços urbanos a partir de Catingueira-Paraíba. **Revista de Ciências Sociais**, n. 43, jul./dez. 2015, p. 167-184.

SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. **Crianças e miúdos**: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: Asa, 2004.

SILVA, A. F.; SILVA, E. de B. T. Cartas de Paulo Freire a uma criança e os princípios de uma pedagogia da infância. **Educação em Debate**, Fortaleza, Ano 40, n. 76, maio/ago. 2018

SILVA, E.de B.T.; SILVA, A. F. da. As crianças, o quintal e o mundo: diálogos de Paulo Freire sobre a infância. **Revista Estudos Aplicados em Educação**. Disponível em: https://seer.uscs.edu.br/index.php/revista_estudos_aplicados/article/view/7795 Acesso em 15 set. 2021

SILVA, Ana Célia. **Ideologia do embranquecimento na educação brasileira e propostas de reversão**. Estratégias e políticas de combate à discriminação racial. São Paulo. Org. Munanga, K. p. 141-145: EDUSP, 1996.

SILVA, Hédio Jr. **Discriminação racial nas escolas***:* entre a lei e as práticas sociais. Brasília: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), 2002.

SILVA, H. Jr. **O papel da cor, raça/etnia nas políticas de promoção da igualdade**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (Ceert), 2003.

SILVA, P. B. G. **Africanidades brasileiras**: esclarecendo significados e definindo procedimentos pedagógicos. Revista do Professor. Porto Alegre, 19 (73):p. 26-30, jan./mar. 2003.Martin Luther King, Coleen Degnan-Veness, Penguin Readers Level 3, Pearson Longman.

SILVA, T, T. da. **Documentos de identidade***:* uma introdução às teorias do currículo. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SOARES, M. B. **Língua escrita, sociedade e cultur**a, Revista Brasileira Educacional, 1995.

SODRÉ, M. **A verdade seduzida***:* por um conceito de cultura no Brasil. Rio de Janeiro: Codecri, 1983.

SODRÉ, M. **Claro e escuro** — identidade, povo e mídia no Brasil. Petrópolis: Vozes, 1999.

STACCIOLI, G. **Diário do acolhimento na escola da infância**. Trad. Fernanda Ortale; Ilse Paschoal Moreira. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. (Coleção formação de professores. Série educação infantil em movimento).

STENHOUSE, L. **An introduction to curriculum research and development.** Londres: Heinemann, 1975.

THURLER, M. G. O desenvolvimento profissional dos professores: Novos paradigmas, Novas Práticas. *In:* PERRENOUD, P.; THURLER, M.G. **As competências para ensinar no século XXI**: a formação de professores e o desafio da avaliação**.** Artmed, 2002, p. 89-111.

TRINDADE, A. L.; SANTOS, R. (Orgs.). **Multiculturalismo***:* mil e uma faces da escola. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

UNESCO. **Educação para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável:** Objetivos de aprendizagem. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252197. Acesso em: 02 set. 2022.
VALVERDE, S. L.; MELLO, S. A. **Ritmos infantis**: tecidos de uma paisagem interior. São Carlos: Pedro e João, 2020.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Coordenação do trabalho pedagógico**: do projeto político-pedagógico ao cotidiano de sala de aula. São Paulo: Cortez, 2019.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Planejamento**: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico. São Paulo: Libertad, 2005.

VEIGA, I. P. A (Org.). **Projeto Político-Pedagógico da escola**: Uma construção possível. Campinas: Papirus, 2006.

VEIGA, I. P. A; RESENDE, L. M. G. de (Org.). **Escola**: Espaço do Projeto Político Pedagógico. Campinas, SP: Papirus, 1998.

VEIGA, I. P. A; RESENDE, L. M. G (Org.). **Escola**: Espaço do Projeto Político-Pedagógico. Campinas: Papirus, 2013.

VEIGA, I. P. A. **Projeto Político-Pedagógico, Conselho Escolar e Conselho de Classe:** Instrumentos da Organização do Trabalho. Disponível em: https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/1748943/mod_resource/content/1/PPP%2C%20Conselho%20escolar%20e%20Conselho%20de%20classe%20VEIGA.pdf Acesso em: 17 jun. 2022.

VIVEIRO, A. A.; DINIZ, R. E. da S. Atividades de campo no ensino das ciências e na educação ambiental: refletindo sobre as potencialidades desta estratégia na prática escolar. **Ciência em Tela.** v. 2, n. 1, 2009.

WOJCIECHOWSKI, T. **Projetos de Educação Ambiental no primeiro e no segundo ciclo do ensino fundamental:** problemas socioambientais no entorno de escolas municipais de Curitiba. Orientadora: Sônia Maria Marchiorato Carneiro. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Paraná. Setor de Educação - Curitiba, 2006.

ZABALZA, M. A. **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre, RS: Artmed, 1998.