

**PROJETO POLÍTICO
PEDAGÓGICO
COLÉGIO ESTADUAL
PAULO LEMINSKI**

Curitiba
2012



Sumário

Apresentação	2
1. Identificação	4
1.2. Histórico da Escola	5
1.3. Caracterização da Comunidade Escolar	15
1.4. Estrutura Física	18
1.5. Prédio e Planta do Colégio	19
1.6. Matriz Curricular/2010.....	22
1.7. Corpo Docente	37
1.8. Servidores em funções de Apoio e Técnico Pedagógicas.....	44
2. Organização da Entidade Escolar	47
3. Proposta de trabalho do Colégio para articulação com a família e comunidade:	49
4. Instâncias colegiadas.....	49
5. Acompanhamento e avaliação do Projeto Político-Pedagógico	49
6. Objetivos Gerais	49
7. Marco Situacional.....	50
8. Marco Conceitual	58
9. Marco Operacional.....	102
Referências.....	123



Apresentação

O Projeto Político Pedagógico do Colégio Estadual Paulo Leminski está em construção desde 1998. Ao longo deste ano, funcionários docentes e não docentes trabalharam coletivamente com o objetivo de escrever o Projeto da Escola. Indo à contramão das determinações da época, este texto incorpora uma proposta que além de pedagógica, é também política, cujos fundamentos já possuem um discurso progressista e fazem uma crítica aos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Este documento foi reestruturado no ano de 2010, complementado em 2011 e 2012. Nesta reestruturação, procurou-se observar as Diretrizes Orientadoras Curriculares Estaduais, as orientações e os subsídios teóricos da Secretaria de Educação do Estado do Paraná.

Os textos aqui produzidos procuram evidenciar as atuais características desta instituição, bem como, suas possibilidades e limitações. Os dados coletados, não só serviram de base para a construção dos textos deste Projeto Político Pedagógico, mas também para o entendimento da função social da escola no contexto local e global. O presente texto apresenta uma descrição da situação atual do Colégio e por meio da mesma evidencia as mudanças possíveis em rumo ao que desejamos enquanto comunidade escolar a curto, médio e longo prazo.

Por não conseguir a participação de todos, a unidade de entendimento do PPP fica prejudicado, uma vez que, é importante a proposta de que todos participem efetivamente das discussões, da construção dos textos e da conscientização da constante busca por uma prática de qualidade.

A efetivação deste projeto se dá de forma contínua e participativa. A pesquisa, discussão e construção das ações têm como finalidade a compreensão de currículo como um conjunto de ações com articulação e livre trânsito entre o projeto social elaborado coletivamente e a formação desejada. Compreensão essa, buscada nas leituras e debates que acontecem nos encontros e eventos de formação continuada, em reuniões pedagógicas, nos grupos de estudo, na hora-atividade nos encontros individuais e nos encontros coletivos por área do conhecimento do DEB Itinerante, na busca de uma gestão de ensino de qualidade e produtividade, e no uso das novas tecnologias da informação e comunicação.



1. Identificação

1. Identificação do Estabelecimento

1.1. Colégio Estadual Paulo Leminski – Ensino Fundamental, Médio, Normal e Profissional

Código:

Endereço : Rua Coronel Augusto de Almeida Garret, 135, Tarumã

Telefone: (41) 3366-6373 e (41) 3366-6804

Bairro: TARUMA Zona: URBANA Cep: 82.820-520

1.2. Município: Curitiba

Código: 9

1.3. Dependência Administrativa:

Código:

1.4 NRE: Curitiba

Código: 690

1.5. Entidade Mantenedora: Governo do Estado do Paraná – Secretaria de Estado da Educação

1.6.Ato de autorização:

Resolução nº 4111 de 01/03/2006

1.7. Ato de reconhecimento:

Resolução nº 2222 de 04/06/1996

1.8. Ato da renovação do reconhecimento:

Resolução nº 3222 de 27/07/2010

1.9. Ato Administrativo de Aprovação do Regimento Escolar: nº 760 de 19/11/2007

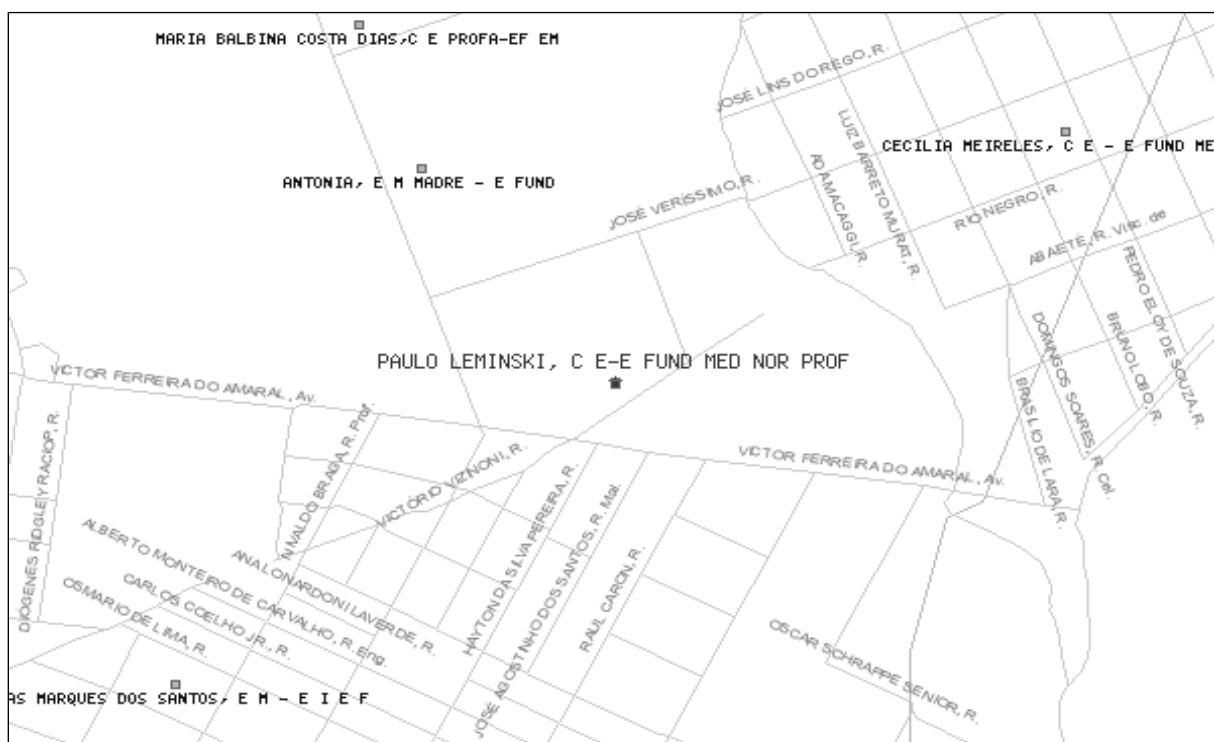
1.10. Distância da Escola/Colégio do NRE: sete quilômetros

1.11. Site da Escola:

www.cepauloleminski.com.br/www.ctapauloleminski.seed.pr.gov.br

e-mail : pauloleminskicol@yahoo.com.br

1.1.2. Localização Geográfica



1.1.3. Equipe Administrativa

Diretor: JOÃO PAULO MATOS	Ato de Designação: Res. 6012/2011 de 06/01/2012
Secretária: LEDY ALVES DE OLIVEIRA DE SOUZA	Ato de Designação: P0191008 de 02/12/2008

1.2. Histórico da Escola

No Ano de 1993:

O Colégio foi implantado em março de 1993, em um dos blocos da Unidade Social Yvone Pimentel, sob a direção da professora Márcia Dremer Requião e vice diretora professora Elizabete dos Santos. O Colégio passou a ser denominado Colégio Estadual Yvone Pimentel, as matrículas ocorreram após o início das aulas nas escolas da região, visando atender o excesso de demanda dessas escolas, em especial das séries finais do Ensino Fundamental (antigo 1º grau). Também procurava suprir a lacuna de Ensino Médio e, principalmente, criar uma escola de formação de professores.



No Ensino Médio (na ocasião 2º grau) foram implantados os cursos de Educação Geral diurno e noturno de forma simultânea e o curso de Magistério diurno de forma gradativa. No turno da tarde foi implantado o Ensino fundamental de 5ª a 8ª série, também de modo gradativo.

Ao longo do primeiro ano de funcionamento foi apresentada como proposta para superação do fracasso escolar-reprovação e evasão nos Ensino Fundamental e no Ensino Médio, a ampliação da carga horária através de atividades extracurriculares que atendessem aos interesses e necessidades dos alunos.

Durante o processo de avaliação do ano letivo de 1993, nos conselhos de classe finais, o corpo docente e equipe pedagógica apresentaram para comunidade escolar, sugestões de encaminhamentos, na forma de projetos especiais, que tinham a intenção de minimizar as dificuldades encontradas. Estes projetos foram elaborados e aprovados pela SEED, para implantação em 1994, são eles:

- ✓ salas de apoio de língua Portuguesa e Matemática no contra turno (pela manhã);
- ✓ oficina de teatro,
- ✓ curso de Língua Estrangeira Moderna-Francês,
- ✓ escolinha de xadrez,
- ✓ escolinha de futebol,
- ✓ canto coral;
- ✓ biblioteca na escola;
- ✓ laboratório.

Ainda ao final do primeiro ano, estruturou-se a Associação de Pais e Mestres, a fim de viabilizar a participação dos pais e professores, de forma mais sistemática, nas decisões e encaminhamentos da Escola. No transcorrer deste mesmo ano, durante os trabalhos de discussão do Plano Decenal de Educação, esta comunidade escolar apresentou algumas propostas, sendo que as mesmas representaram os anseios dos profissionais desta comunidade envolvidos com a educação.

Em 1994:

A direção do Colégio foi chamada pela Secretaria de Estado da Educação, para mudar o nome do colégio, pois havia outro colégio no bairro Novo Mundo com o mesmo nome. A SEED sugeriu uma homenagem para a professora HildegardSchmah, a qual foi diretora do Colégio Bagozzi do início da década de 1970 até o início da década de 1990 e faleceu no ano de 1993. A direção em reunião com comunidade escolar apresentou a solicitação da SEED e dois outros nomes foram sugeridos: Mario Quintana e Paulo Leminski. Assim, a direção promoveu uma consulta à comunidade escolar, a qual apresentou o seguinte resultado: 22 votos para HildegardSchamah, 81 votos para Mário



Quintana e 584 votos para o nome do poeta Paulo Leminski. Assim, a Escola passou a denominar-se Colégio Estadual Paulo Leminski.

Foram estabelecidas como metas de trabalho, após reflexão da prática escolar e além do ensino formal/curricular, as seguintes atividades:

- I Mostra Cultural – evento de apresentação dos trabalhos escolares, das diversas áreas do conhecimento- Ciências exatas , Línguas, Ciências humanas, Ciências naturais, Artes e Educação Física – Neste evento os alunos apresentavam trabalhos de pesquisa realizados sob a orientação dos professores, o qual tinha como uma das finalidades valorizar e publicizar as atividades escolares. A Mostra Cultural previa a participação de convidados de outras instituições afins, as quais participavam através de palestras, debates, exposições de artes entre outros.
- A produção do Jornal da Escola tinha como finalidade o intercâmbio, a publicação e a valorização das ações desenvolvidas na escola, bem como possibilitar a reflexão dessas ações educacionais desenvolvidas na escola e também na sociedade.
- A implementação de projetos especiais – os quais incentivavam a participação dos alunos em atividades extracurriculares visando a superação do fracasso escolar: oficina de teatro, escolinhas de futebol e xadrez, aulas de francês, coral, reforço de português e matemática e ampliação da biblioteca.
- A transformação da APM em APMF – incorporando os funcionários ao órgão de participação de pais e professores, ampliando assim nesta entidade, a representação dos segmentos envolvidos com a escola.
- A Formação do Grêmio Estudantil – o corpo discente encaminhou um amplo processo de mobilização e discussão, o qual resultou na formação e eleição do grêmio estudantil.
- A Formação do Conselho Escolar- o qual passou a representar a garantia de gestão participava e democrática desta instituição de ensino. Sua composição, segundo o regimento ficou assim definida: direção, um representante dos funcionários, um representante dos especialistas em educação, quatro representantes de professores, quatro representantes de alunos, seis representantes de pais e quatro representantes da sociedade civil organizada.
- Foram organizados grupos de trabalho nos diversos setores da Escola – professores, especialistas em educação, funcionários e alunos – sob a coordenação da equipe de direção, para elaboração da proposta do regimento escolar. Esta proposta foi submetida à apreciação e aprovação, em reunião aberta a toda comunidade escolar, inclusive com a presença de pais e de membros do Conselho Escolar; elaboração de um manual de normas para trabalho escolares; discussão da nova proposta para o Ensino Médio a partir das diretrizes curriculares definidas pelo MEC; foi eleita um a nova diretoria para APMF.



Em 1995:

A equipe pedagógica juntamente com o grupo de professores trabalhou na elaboração de uma concepção de avaliação e no projeto de reconhecimento dos cursos de Educação Geral diurno e noturno, que após parecer favorável do Núcleo Regional de Educação de Curitiba, foi encaminhado ao Conselho Estadual de Educação, sendo aprovado em março de 1996;

- a SEED dando prosseguimento à política neoliberal nacional não possibilitou a manutenção dos projetos especiais, os quais funcionavam no contra turno;
- a comunidade escolar defendeu junto a SEED a manutenção do Colégio nas suas próprias dependências, pois devido a localização e estrutura física a mantenedora fomentou a possibilidade do prédio vir a constituir parte da vila Olímpica do Paraná;
- ainda em 1995 a professora Márcia Dremer Requião deixa a direção para acompanhar seu esposo à Brasília, Maurício Requião, o qual foi eleito deputado federal. A partir de então professora Elisabete dos Santos assume a direção geral.

Em 1996:

Por meio de eleições assume a direção geral e a direção do turno da manhã do Colégio, a professora Elisabete dos Santos; a direção do turno da tarde, a professora Aldemara de Melo e a direção do turno da noite a professora Agnes Cordeiro;

no segundo semestre de 1996 o Estado determinou o Programa Extensão do Ensino Médio (PROEM) trazendo com isso a cessação dos cursos de magistérios. Mas, no final de 1996 – com base na legislação vigente e com apoio da comunidade escolar o Colégio Estadual Paulo Leminski decide manter o curso de habilitação para o Magistério, em detrimento da imposição da SEED. Posição esta sustentada pela gestão democrática da professora Elisabete dos Santos e organização da APMF. Para tanto direção e APMF recorreu ao Conselho Estadual de Educação, o qual por meio da legislação permitiu juntamente com a SEED a continuação do curso de magistério na instituição.

Em 1997:



A comunidade escolar continuou com o curso de magistério e marcou sua oposição ao PROEM, programa do governo federal e promovido pela SEED, por considerá-lo excludente;

- o Colégio iniciou a obra de ampliação de duas salas de aula, com a finalidade de atender os alunos do Ensino Médio. A APMF garantiu os recursos necessários à esta ampliação, bem como promoveu um reforma nas instalações do Colégio, a saber: pintura, troca de fechaduras, reforma de murais, revisão da rede elétrica e banheiros;
- através de recursos da FUNDEPAR foi retirada a instalação elétrica de alta tensão, esta ação atendeu a solicitação da comunidade escolar que há muito tempo reivindicava;
- algumas ações políticas pedagógicas importantes foram desenvolvidas a partir de início do ano letivo de 1997: discussão da LDB9394/96, como o encaminhamento do projeto de Reconhecimento da Habilitação Magistério, organização da IV Mostra Cultural e ampliação do acervo da biblioteca. Na área de infraestrutura as atividades foram concentradas na execução do Projeto de Iluminação do pátio interno, além da necessária mobilização pela reforma do bloco anexo.

Em 1998:

O Colégio iniciou o ano letivo com cinco novas salas de aulas, reformadas no bloco desativado, pela FUNDEPAR, em parceria com a APMF, para atender a demanda de matrículas para 5ª série de alunos oriundos do Bairro Alto.

Neste mesmo ano o Colégio deixa de receber verbas da mantenedora para o Ensino Médio, sob alegação de que as verbas seriam destinadas somente as escolas que aderiram ao PROEM. Para suprir a falta de recursos a comunidade escolar se mobilizou para angariar recursos através de campanhas; matrículas para atualização do acervo da biblioteca e aquisição de equipamentos de informática por meio do PROINFO;

O Colégio promoveu a V Mostra Cultural, tendo como tema gerador, a Globalização. A escolha do tema representou um grande desafio para alunos e professores e teve como objetivo articular o conhecimento da sala de aula com a realidade dos educandos;

No segundo semestre de 1998, discutiu-se no Colégio a proposta para o Ensino Médio a partir das diretrizes curriculares definidas pelo MEC. Este processo de discussão envolveu todos os professores e equipe pedagógica, os quais atuavam no antigo 2º grau. Para finalizar o ano de 1998, a comunidade escolar elegeu nova diretoria para APMF e continuou oferecendo matrícula para 1ª série do curso do Magistério.



Em 1999:

A comunidade escolar esteve voltada para implantação da nova proposta do Ensino Médio. Com verbas do PROINFO e da APMF, a direção do Colégio montou o laboratório de informática, o qual passou a funcionar com 15 máquinas. Assim foram catalogadas todas as obras da biblioteca, sendo que esta passou a contar com um computador, o que possibilitou maior controle das obras literárias e materiais didáticos emprestados;

A VI Mostra Cultural trouxe a temática geradora “A Cidade”, que teve, entre outros objetivos, a contextualização dos conteúdos trabalhados em sala de aula e também o desenvolvimento do trabalho interdisciplinar. A eleição do Conselho Escolar foi um acontecimento que envolveu todos os segmentos do Colégio. A continuidade do curso de Magistério foi oficialmente autorizada pela SEED e as matrículas para primeira série asseguradas;

Ocorreu a normatização oficial das diretrizes curriculares do Formação de Docentes – modalidade normal. O Conselho Nacional de Educação (CNE), o Ministério da Educação MEC e o Conselho Estadual de Educação (CEE) movimentam -se para estabelecer as normas complementares para o Paraná, atendendo as demandas das instituições de ensino particulares. Neste contexto foi constituída uma comissão aberta para discussão das normas complementares. As escolas particulares foram convidadas através do seu sindicato e a escolas públicas através no Núcleo Regional de Educação. O Colégio Paulo Leminski participou dessas discussões que culminaram na elaboração, pelo CEE da Deliberação 010/99. As normas complementares foram elaboradas com base nos seguintes documentos: Diretrizes e Resolução 02/99 CEB/CNE; referenciais para formação de professores do MEC/400. As reuniões iniciais abordaram sobre a desvalorização dos cursos de magistério vigentes, necessidade permanente de formação superior, cursos provisórios e aligeirados, educação à distância para formação de professores. Abordou-se também sobre a necessidade de compromisso da SEED de manter os cursos em caráter temporário. Dessas discussões resultou um documento final no qual ficou definido a grade das modalidades conjugadas (600 horas para cada nova modalidade) estágio supervisionado e trabalho remunerado para o professor supervisor. Ainda no ano de 1999, professor Jairo Marçal assume a direção da manhã a convite da direção geral e aprovação do Conselho Escolar.

Em 2000 ocorreu:

- a elaboração de uma proposta de capacitação docente a ser desenvolvida dentro da unidade escolar. Tal proposta não foi viabilizada pela mantenedora;



- a greve dos professores, os quais reivindicavam, melhores condições de trabalho, hora atividade, assistência à saúde e reajuste salarial. A greve durou 19 dias letivos e foi aderida por 97% do corpo docente deste estabelecimento. A reposição das aulas ao término da greve aconteceu aos sábados nos três turnos, em calendário aprovado pela SEED;
- o processo de eleição de diretores através de um colegiado por determinação da SEED para um mandato provisório de seis meses. O colegiado manteve a mesma direção sendo eles: direção geral professora Elizabete dos Santos, direção da manhã, professor Jairo Marçal. Direção da tarde Professora Aldemara Mello, direção do noturno - Agnes Cordeiro;
- a solicitação da Direção a SEED para reformas do prédio desativado, aproximadamente 200 metros quadrados, bem como a reforma da cobertura e iluminação da quadra para as aulas de Educação Física. Os professores e alunos desta instituição realizaram a VII Mostra Cultural, "Retrospectivas do Século XX".

Em 2001:

- Houve eleição do Grêmio, assembleia dos alunos para reeleição de grêmio e a elaboração de seu estatuto. Eleição da APMF e VIII Mostra Cultural, tendo como tema gerador "Perspectivas para o século XXI";
- Concorreram para a Direção do Colégio três chapas, a da professora Ermelise Stefanuto, do professor Jorge da disciplina de História e da professora Mary Lane Hutner, a qual foi eleita com 78% dos votos assumindo assim a direção geral. No turno da tarde assumiu na vice direção a professora Alayde Bongiovani e no turno da noite professora Célia Luzzi;

Em 2002:

A professora Alayde deixa a direção da tarde para assumir o cargo de professora da UNIOESTE e em seu lugar assume a professora Maria de Fátima Lins Paul que deu início as discussões para revisão do projeto Político Pedagógico, Regimento Escolar e sobre avaliação escolar;

No segundo semestre ocorreu IX Mostra Cultural foi "Humana Gente - Tempo de Contrastes." Também houve neste período a ampliação de mais uma sala de aulas, mudança nas instalações da secretaria.

A direção abriu matrículas para primeira série do curso de Formação de Professores das séries iniciais do Ensino Fundamental.



Em 2003, ocorreram :

- discussões sobre a manutenção, validade , e estruturação do curso Normal juntamente com o Instituto de Educação de Paranaguá e Colégio Estadual Arnaldo Busato em Pinhais. Neste período foi encaminhada a documentação para reconhecimento do curso de Formação de Professores para séries iniciais do Ensino Fundamental e renovação do reconhecimento dos cursos Fundamental e Médio;
- as eleições para direção, sendo que houve somente a inscrição de uma chapa, os candidatos que assumiram a direção foram: professora Mary Lane Hutner para direção geral, professora Fátima Lins Paul e professora Célia Luzzi para a direção auxiliar;
- no final deste ano a professora Fátima Lins Paul assumiu o cargo técnico- pedagógico de Língua Portuguesa no Departamento de Ensino Médio da SEED e em seu lugar assumiu a professora Mariema Ribeiro.

Em 2004:

A diretora Mary Lane Hutner deixa direção do Colégio para assumir a chefia do Departamento de Ensino Médio na SEED e, em seu lugar assumiu a direção geral a professora Célia Luzzi e a direção auxiliar do período noturno, o professor Alexandre Moreira Camelo; foi implantado o curso de Formação de Docentes Subsequente para egressos do Ensino Médio.

Em 2005:

Foram implantados os cursos técnicos de: Meio Ambiente Integrado, Meio Ambiente Subsequente e Técnico de Turismo Guia Regional Subsequente.

Ocorreu a eleição para a APMF, sendo eleito como presidente o senhor Aroldo Hening.

A aluna Jaqueline Lais dos Anjos da 7ª série conquistou medalha de ouro nas Olimpíadas de Matemática

Em 2006:

- Foi eleita a única chapa a concorrer a direção, a saber: a professora Célia Luzzi como diretora geral e do período matutino, a professora Denise do Rocio J. Benedine direção auxiliar do período vespertino e o professor Alexandre Moreira Camelo como diretor do período noturno. Ainda neste ano, foi proibido para alunos e professores a fumar dentro



do estabelecimento, seguindo as leis estaduais sobre a proibição do uso de fumo em lugares públicos;

- A APMF definiu como medida de identificação e segurança dos alunos o uso obrigatório do uniforme escolar e maior controle no horário de chegada dos alunos, sendo que a partir de então as famílias dos alunos que chegaram atrasados passaram a ser avisadas via telefone;
- Em 13 de fevereiro, o governador do Estado – Roberto Requião de Mello e Silva, veio até esta comunidade escolar comunicando sobre o início da reforma e ampliação do Colégio;
- Devido as reformas do prédio não houve Mostra Cultural, mas a professora Miriam, da disciplina de Arte juntamente com seus alunos realizaram uma exposição, fazendo uso dos objetos utilizados na reforma do prédio.
- Alunos do Ensino Médio e dos Cursos de Formação de Docentes e Turismo participaram do Fera Cavallhada, do Fera da cidade de Cornélio Procopio e do Fera Curitiba sob orientação da professora Adriane Zeni.
- Colégio faz convênio com o IAP e participado Viva Verão, apresentando a peça “Culpa se Discute” em todo litoral paranaense.

Em 2007:

O prédio do Colégio continuou em reforma. A comunidade escolar realiza a X Mostra Cultural sob o tema – “Unidade Cultural Latina Americana”. Salientamos que este foi um ano atípico e tumultuado por seu espaço físico ter se transformado em canteiro de obras devido a reforma do prédio;

- o convênio com o IAP é mantido e a escola participa do Viva Verão;

Em 2008:

- Ocorreu a re-inauguração do Colégio. Cabe ressaltar que a diretora geral professora Célia Luzzi não assinou a entrega da obra, porque a mesma apresentava algumas situações irregulares, a saber: o elevador para acesso ao segundo piso do prédio não funciona, o qual impede os alunos que apresentam deficiência motora, de locomoverem para suas salas de aula; as portas de emergências não estão de acordo com as normas dos bombeiros, além de algumas salas de aulas apresentarem goteiras;
- A comunidade escolar realizou a XI Mostra Cultural sob o tema “Fatos em Foco do ano de 2008”;
- Para gestão 2008 -2011 – foram eleitos: para direção geral a professora Célia Luzzi, direção auxiliar do período matutino a professora Lucinyr



Bittencourt, direção auxiliar do período vespertino a professora Denise do Rocio J. Benedine e direção auxiliar do período noturno o professor João Paulo Matos;

- O aluno Alan Palomero Machado Goes Rodrigues da 8ª série conquistou medalha de Ouro nas Olimpíadas de Matemática.

Em 2009:

- projetos;
- palestras;
- teatros

Em 2010:

- Iniciou-se de forma gradativa a implantação do Curso de Técnico Segurança do Trabalho.
- Por solicitação da SEED/PR, no período de 10 a 14 de maio, o Colégio abrigou os trabalhos, as oficinas e apresentações de alunos que participam do Fera Com Ciência. Foram 71 trabalhos em exposição, com a participação de 1,1 mil alunos de 45 escolas estaduais da capital “O Fera Com Ciência é um espaço que permite a socialização das práticas culturais, artísticas, científicas e tecnológicas que as escolas participantes desenvolveram”. Nesta edição o Fera Com Ciência trouxe o tema “Cultura e Tecnologia na Preservação Ambiental”. A novidade, foi a inclusão de trabalhos do Programa Viva a Escola, que oferece atividades curriculares no contra-turno, e a descentralização do mesmo, sendo de responsabilidade dos Núcleos Regionais de Educação. Neste ano os professores e alunos participaram do Fera Com Ciência apresentando seus trabalhos de pesquisa não havendo portanto, Mostra Cultural;
- discussão em torno da produção, implementação e revisão do Projeto Político Pedagógico, Proposta Pedagógica Curricular e Regimento Escolar.
- Entrega do ônibus.

Em 2011

- Mostra Cultural cujo tema foi “Tecnologias Sociais”.
- Início do Projeto da Horta Pais, sob a coordenação do Prof. João Paulo Matos.
- Feira de profissões



- Eleições para o mandato 2012-2014, onde concorreram duas chapas. A chapa 1, composta pelo Prof. João Paulo Matos (direção geral), Profs. Leila Negreiro, ErmelisyStefanutto e Carlos Eduardo Favoretto (direção auxiliar) e chapa 2 composta pela Profª Célia Luzzi (direção geral), profs. Lucinyr Bittencourt, Denise Benedine e Cristiano Bortolaz (direção auxiliar). Neste pleito com 62,62% de votos contra 37,38% venceu a chapa 1 do professor João Paulo Matos para a gestão 2012-2014.

Em 2012:

A gestão do Prof. João Paulo Matos inicia-se com uma nova proposta de trabalho, pautada na participação da Comunidade Escolar. O ano inicia-se com a estrutura reorganizada, contando com dois mini-auditórios equipados com cadeiras universitárias, laptop, multimídia, tela de projeção e som para ser utilizado nas aulas; novo estacionamento para professores e alunos; implantação da Agetur, um laboratório do curso de Turismo que propiciará a prática dos alunos do curso e interação entre todos os níveis e modalidades de ensino, por meio do Turismo Pedagógico; implantação do blog do Colégio Paulo Leminski, evidenciando a importância do uso das tecnologias para comunicação, informação e produção do conhecimento, procurando aproximar cada vez mais a escola do aluno; implantação da Horta Pais (um projeto que o Prof. João Paulo Matos trouxe para a escola), entre outros em andamento na escola.

1.3. Caracterização da Comunidade Escolar

O Colégio está, situado em Zona Urbana, no Bairro Tarumã, à Rua Coronel Augusto de Almeida Garret, 135, aos fundos do Centro de Treinamento do Paraná Clube, próximo ao DETRAN da Avenida Victor Ferreira do Amaral, Estádio Pinheirão e do Terminal do Capão da Imbuia, sendo de fácil acesso.

O atendimento desta comunidade escolar ocorre nos três períodos: matutino, vespertino e noturno. Oferta curso Fundamental, Médio por blocos, Profissionalizante Integrado e Subsequente nas áreas de Formação de Docentes para a Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, Guia Regional de Turismo, Técnico em Meio Ambiente, Técnico em Segurança do Trabalho, Profuncionário, e Proeja (em cessação). Estes cursos somam um total de 2507 alunos, neste ano de 2012.

Nos três turnos a instituição atende 100 turmas, sendo que 90 turmas estão distribuídas entre o Ensino Fundamental, Ensino Médio por blocos e Cursos de Educação Profissional. Todas as turmas do curso de Formação de



Docentes em contra-turno, dias alternados, com a disciplina de Estágio Supervisionado.

A Atividade Complementar, atende 05 turmas do curso de Espanhol – Básico, 02 no turno da tarde, intermediário e 03 no turno da noite. E, aos sábados atende, 05 turmas do Profuncionário, sendo, 01 turma do curso Infraestrutura Escolar, 01 turma de Multimeios Didáticos e 03 turmas de Secretaria Escolar e esporadicamente as avaliações do curso à distância do Proinfantil. Estendendo também, este atendimento à comunidade externa quando necessário, jogos, ENEM, vestibular, concursos públicos e outros.

O prédio passou por uma reforma estrutural, mas ainda podemos encontrar algumas situações irregulares, como: o elevador para o acesso dos deficientes físicos ao segundo pavimento não funciona, portas de emergência não estão de acordo com as normas do corpo de bombeiros, além disso, algumas salas apresentam goteiras.

Entretanto, o Colégio possui uma boa estrutura física, Amplo espaço de Recepção, 39 salas ao todo, Secretaria, Sala da Direção, Sala da Direção Auxiliar, 35 Salas de Aula todas com TV Pendrive instaladas, 01 Sala de Acondicionamento dos Materiais de Apoio para Educação Física, 01 Sala de Arte, 01 Sala de Dança, 02 Salas de Vídeo com TV 44 polegadas, 02 Laboratórios de Informática (PR Digital e PROINFO), 01 Laboratório de Física e Química e 01 Laboratório de Biologia, Mecanografia, Biblioteca com acervo de aproximadamente dez mil exemplares em geral, 7.520 exemplares da Biblioteca do Aluno 2.340, exemplares da Biblioteca do Professor (livros e DVDs) e 140 exemplares de Autores Paranaenses e 130 Recursos Didáticos Pedagógicos diversos: tangram, blocos lógicos, dominó, fantoches, cenários, figurinos e outros, Auditório e Refeitório para 250 pessoas e salas para almoxarifado e depósito.

Na parte externa o Colégio dispõe de amplo espaço arborizado, pátio coberto, uma quadra de esportes coberta sem as paredes laterais (embora a mesma não obedeça as medidas padrão de uma quadra de esportes), grande espaço aberto utilizado como quadras para a prática de diferentes esportes e uma pista de atletismo.

A Equipe Administrativa neste ano de 2012, conta com a Direção Geral exercida pelo professor João Paulo Matos, e a Direção Auxiliar no turno da manhã, exercida pela professora Leila Sandra Fratta Negreiro, no turno da tarde, exercida pela professora Ermelisy de Fátima Stefanutto, e no turno da noite, exercida pelo professor Carlos Eduardo Favoretto. A escola conta ainda com uma Coordenação Geral, exercida pela Prof^a Sueli Prado, sendo que a Equipe Pedagógica possui dez pedagogas divididas nos três turnos, respondendo pela coordenação e orientação de professores e alunos e também um coordenador para cada curso técnico profissionalizante.



Os professores que compõem o Corpo Docente somam um total de 130 professores, sendo 99 do Quadro Próprio do Magistério (QPM) e 31 por contrato temporário, pelo sistema de Processo de Seleção Simplificada (PSS). Os funcionários somam um total de 21 Agentes Educacional I (Apoio: limpeza, pátio, portaria e manutenção), 13 Agentes Educacional II (Administrativo: Secretaria, Biblioteca, Mecanografia e Laboratório de Informática e Laboratório de Biologia, Química e Física), destes, 07 funcionários trabalhando na Secretaria, 02 funcionárias na Biblioteca, 02 funcionários na Mecanografia, 01 no Laboratório de Física, Química e Biologia, 01 no Laboratório de Informática, 02 na Secretaria da Direção e Recepção e por fim, dos 19 Agentes de Apoio, 02 funcionárias são fixas na função de Merendeira e 02 no portão do Colégio.

A Organização do Trabalho Pedagógico fundamenta-se em uma concepção dialética de educação, na legislação escolar vigente e na coletividade. O Regime Escolar está atrelado às normas legais e necessárias da formação específica de cada modalidade de ensino, Ensino Fundamental – seriado, trimestral, Ensino Médio – blocos, bimestral, Formação de Docentes: Integrado ao Ensino Médio – seriado, trimestral, Formação de Docentes com Aproveitamento de Estudos – semestral, Turismo Regional Subsequente – modular, semestral, Meio Ambiente Integrado ao Ensino Médio – seriado, trimestral, Meio ambiente subsequente, Proeja, semestral e Pró-funcionário – modular.

Os cursos da educação profissional seguem orientações específicas, quanto à organização e funcionamento; a prática da formação ou estágio supervisionado. O estágio se estrutura de acordo com a Lei 11.788/2008, com o Parecer 02/09 e Deliberação 02/09 do Conselho Estadual de Educação, quanto às normas de realização do estágio curricular obrigatório e do estágio remunerado não obrigatório.

A direção da escola tem dado e recebido apoio tanto da APMF, quanto do Grêmio Estudantil. E têm se colocado à disposição para necessidade e eventualidade.

O processo de classificação do aluno é o procedimento adotado para posicionar o aluno na etapa de estudos compatível com a idade, experiência e desenvolvimento, de caráter pedagógico centrado na aprendizagem. E o processo de reclassificação é um processo pedagógico de experiência e desempenho escolar, independentemente do registro de seu Histórico Escolar.

A avaliação é uma prática pedagógica intrínseca ao processo de ensino e aprendizagem, com a função de diagnosticar o nível de apropriação de conhecimento pelo aluno e as estratégias de ensino usadas pelo professor. A avaliação é contínua, cumulativa e processual, com preponderância dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, relevando a atividade crítica, a capacidade de síntese e a elaboração pessoal sobre a memorização.



1.4. Estrutura Física

Esta instituição de Ensino conta com a seguinte estrutura física:

39 salas
01 sala de apoio
01 sala de Artes Plásticas
02 mini-auditórios
01 sala grande secretaria e 01 sala menor de arquivo
espaço para exposições
02 salas de direção
01 sala de reuniões
01 sala de mecanografia
01 sala de hora atividade
01 sala de recepção
01 sala coordenação curso Pró-funcionários
01 sala de professores
04 salas de orientação educacional
01 vestiário masculino
01 vestiário feminino
01 cozinha
01 Refeitório
01 Dispensa para congelados e refrigeração
01 Almoxarifado
01 Oficina de Serviço Gerais
01 Depósito de merenda
01 Pátio de Serviço
Vestiário de funcionários- feminino
Vestiário de funcionários – masculino
01 sala de estar dos funcionários
01 almoxarifado de material de expediente
01 almoxarifado de alimentos
02 laboratórios de informática
01 sala da APMF
01 sala de Artes Visuais
01 sala do Grêmio
01 Laboratório de Química/Física
14 banheiros
01 auditório
01 sala de livros didáticos
01 sala de dança



01 sala de jogo

01 ônibus.

1.5. Prédio e Planta do Colégio

1.5.1. Prédio



1.5.2. Planta do Piso Inferior do Prédio



Foto: da planta dos dois blocos do prédio - piso inferior/2010

1.5.3. Planta do Piso Superior do Prédio



COLÉGIO ESTADUAL PAULO LEMINSKI - ENSINO FUNDAMENTAL, MÉDIO E PROFISSIONAL

Rua Coronel Augusto de Almeida Garret, 135. Tarumã. Curitiba- Paraná



Foto da planta dos dois blocos do prédio - piso superior/2010



1.6. Matriz Curricular/2010

1.6.1. Ensino Fundamental – TARDE

ESTABELECIMENTO: PAULO LEMINSKI, C E-E FUND MED NOR PROF					
CURSO:4039 - ENS. FUNDAMENTAL 6º/9º ANO		Turno: Tarde			
ANO DE IMPLANTAÇÃO -2012 – SIMULTÂNEA		Módulo: 40 semanas			
DISCIPLINAS	COMPOSIÇÃO CURRICULAR	ANO / Carga Horária Semanal			
		6º	7º	8º	9º
ARTE	BNC	2	2	2	2
CIENCIAS	BNC	3	3	4	3
EDUCACAO FISICA	BNC	3	3	3	3
ENSINO RELIGIOSO *	BNC	1	1		
GEOGRAFIA	BNC	3	3	3	3
HISTORIA	BNC	3	3	3	4
LINGUA PORTUGUESA	BNC	4	4	4	4
MATEMATICA	BNC	4	4	4	4
L.E.M.-INGLES	PD	2	2		
Carga Horária Total		24	24	25	25
Matriz Curricular de acordo com a LDB N.9394/96					

* ENSINO RELIGIOSO – Disciplina de matrícula facultativa.



1.6.2. Ensino Médio por Blocos – MANHÃ e NOITE

ESTABELECIMENTO: PAULO LEMINSKI, C E-E FUND MED NOR PROF							
CURSO: ENSINO MÉDIO			Turno: M/N				
ANO DE IMPLANTAÇÃO -2010 - SIMULTÂNEA			Módulo: 20 semanas				
DISCIPLINAS	COMPOSIÇÃO CURRICULAR	Série / Carga Horária Semanal					
		1	2	3	4	5	6
BIOLOGIA	BNC	4		4		4	
EDUCACAO FISICA	BNC	4		4		4	
FILOSOFIA	BNC	3		3		3	
HISTORIA	BNC	4		4		4	
LINGUA PORTUGUESA	BNC	6		6		6	
ARTE	BNC		4		4		4
FISICA	BNC		4		4		4
GEOGRAFIA	BNC		4		4		4
MATEMATICA	BNC		6		6		6
SOCIOLOGIA	BNC		3		3		3
QUIMICA	BNC		4		4		4
L.E.M.-INGLES	PD	4		4			
Carga Horária Total		25	25	25	25	25	25
Matriz Curricular de acordo com a LDB N.9394/96.							
BNC=BASE NACIONAL COMUM							



1.6.3. Formação de Docentes Integrado para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental – MANHÃ

ESTABELECIMENTO: PAULO LEMINSKI, C E-E FUND MED NOR PROF					
CURSO: FORM.DOC.ED.INF.ANOS IN.EN.FUN			Turno: Manhã		
ANO DE IMPLANTAÇÃO: 2010 - GRADATIVA			Módulo: 40 semanas		
DISCIPLINAS	COMPOSIÇÃO CURRICULAR	Série / Carga Horária Semanal			
		1	2	3	4
LINGUA PORT. E LITERATURA	BNC	2	3	2	3
ARTE	BNC	2			
EDUCACAO FISICA	BNC	2	2	2	2
MATEMATICA	BNC	2	2	4	2
FISICA	BNC			3	2
QUIMICA	BNC			2	2
BIOLOGIA	BNC	2	2		
HISTORIA	BNC	2	2		
GEOGRAFIA	BNC	3			
SOCIOLOGIA	BNC	2	2		
FILOSOFIA	BNC	2	2		
L.E.M.-INGLES	PD			2	2
FUNDAMENTOS HIST.EDUCACAO	FE	2			
FUNDAMENTOS FILOS.EDUCACAO	FE			2	
FUNDAMENTOS SOCIOL.EDUCACAO	FE		2		
FUNDAMENTOS PSICOL.DA EDUCACAO	FE	2			
FUNDAMENTOS HIST.POL.DA ED INF	FE		2		
CONCEPCOES NORTEADORAS ED.ESP.	FE		2		
TRABALHO PEDAG.NA EDUC.INFANTI	FE		2	2	
ORGANIZACAO DO TRAB.PEDAGOGICO	FE	2	2		
LITERATURA INFANTIL	FE			2	
METODOLOGIA DO ENS.PORT.ALFAB.	FE			2	2
METODOL.ENS.MATEMATICA	FE			2	
METODOL.ENS.HISTORIA	FE				2
METODOL.ENS.GEOGRAFIA	FE				2
METODOL.ENS.CIENCIAS	FE				2
METODOL.ENS.DE ARTE	FE				2
METODOL.ENS.EDUC.FISICA	FE				2



PRATICA DE FORMACAO (EST.SUPE)	E	5	5	5	5
Carga Horária Total		30	30	30	30
Matriz Curricular de acordo com a LDB N.9394/96.					

1.6.4. Formação de Docentes Integrado para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental – NOITE

CURSO: FORM.DOC.ED.INF.ANOS IN.EN.FUN		Turno: Noite			
ANO DE IMPLANTAÇÃO -2010 -GRADATIVA		Módulo: 40 semanas			
DISCIPLINAS	COMPOSIÇÃO CURRICULAR	Série / Carga Horária Semanal			
		1	2	3	4
LINGUA PORT. E LITERATURA	BNC	2	3	2	3
ARTE	BNC	2			
EDUCACAO FISICA	BNC	2	2	2	2
MATEMATICA	BNC	2	2	4	2
FISICA	BNC			3	2
QUIMICA	BNC			2	2
BIOLOGIA	BNC	2	2		
HISTORIA	BNC	2	2		
GEOGRAFIA	BNC	3			
SOCIOLOGIA	BNC	2	2		
FILOSOFIA	BNC	2	2		
L.E.M.-INGLES	PD			2	2
FUNDAMENTOS HIST.EDUCACAO	FE	2			
FUNDAMENTOS FILOS.EDUCACAO	FE			2	
FUNDAMENTOS SOCIOL.EDUCACAO	FE		2		
FUNDAMENTOS PSICOL.DA EDUCACAO	FE	2			
FUNDAMENTOS HIST.POL.DA ED INF	FE		2		
CONCEPCOES NORTEADORAS ED.ESP.	FE		2		
TRABALHO PEDAG.NA EDUC.INFANTI	FE		2	2	
ORGANIZACAO DO TRAB.PEDAGOGICO	FE	2	2		



LITERATURA INFANTIL	FE			2	
METODOLOGIA DO ENS.PORT.ALFAB.	FE			2	2
METODOL.ENS.MATEMATICA	FE			2	
METODOL.ENS.HISTORIA	FE				2
METODOL.ENS.GEOGRAFIA	FE				2
METODOL.ENS.CIENCIAS	FE				2
METODOL.ENS.DE ARTE	FE				2
METODOL.ENS.EDUC.FISICA	FE				2
PRATICA DE FORMACAO (EST.SUPE)	FE	5	5	5	5
Carga Horária Total		30	30	30	30
Matriz Curricular de acordo com a LDB N.9394/96.					

1.6.6. FORMAÇÃO DE DOCENTES: EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS
DO ENSINO FUNDAMENTAL – APROVEITAMENTO DE CURSO



COLEGIO ESTADUAL PAULO LEMINSKI					
MUNICIPIO: CURITIBA/PR					
CURSO:FOR.DOC.ED.INF.A.I.E.F.N.M-APR FORMA SUBSEQ					
DISCIPLINA	CARGA HORARIA SEMANAL				
	1º	2º	3º	4º	5º
FUNDAMENTOS HIST.EDUCACAO (1743)	3	3	0	0	0
FUNDAMENTOS FILOS.EDUCACAO (1786)	3	3	0	0	0
FUNDAMENTOS SOCIOL.EDUCACAO (1742)	3	3	0	0	0
FUNDAMENTOS PSICOL.DA EDUCACAO (1710)	3	3	0	0	0
FUNDAMENTOS HIST.POL.DA ED INF (1712)	3	3	0	0	0
CONCEPCOES NORTEADORAS ED.ESP. (1725)	2	2	0	0	0
TRABALHO PEDAG.NA EDUC.INFANTI (1726)	3	2	2	0	0
ORGANIZACAO DO TRAB.PEDAGOGICO (1803)	3	3	2	2	0
LITERATURA INFANTIL (108)	2	2	0	0	0
FUNDAMENTOS DA EDUC.JOVE ADUL (1813)	0	0	2	3	0
METODOL.ENS.PORT.E ALFABETIZ. (1608)	0	0	2	3	2
METODOL.ENS.MATEMATICA (1637)	0	0	2	2	3
METODOL.ENS.HISTORIA (1638)	0	0	2	2	3
METODOL.ENS.GEOGRAFIA (1639)	0	0	2	2	3
METODOL.ENS.CIENCIAS (1640)	0	0	2	2	3
METODOL.ENS.DE ARTE (1642)	0	0	2	2	3
METODOL.ENS.EDUC.FISICA (1641)	0	0	2	2	3
PRATICA DE FORMACAO (EST.SUPE) (1669)	5	5	10	10	10
Total C.H. Semanal	29	30	30	30	30



1.6.7. Técnico em Meio Ambiente – MANHÃ

ESTABELECIMENTO: PAULO LEMINSKI, C E-E FUND MED NOR PROF					
CURSO: TEC.EM MEIO AMBI-INT ET ASS			Turno: manhã		
ANO DE IMPLANTAÇÃO: 2010 - GRADATIVA			Módulo:40 semanas		
DISCIPLINAS	COMPOSIÇÃO CURRICULAR	Série / Carga Horária Semanal			
		1	2	3	4
ARTE	BNC				2
BIOLOGIA	BNC	2	3	2	
EDUCACAO FISICA	BNC	2	2	2	2
FILOSOFIA	BNC	2	2	2	2
FISICA	BNC	2	2		
GEOGRAFIA	BNC		2	2	3
HISTORIA	BNC			2	2
LINGUA PORT. E LITERATURA	BNC	3	2	2	
MATEMATICA	BNC	2	2	2	
QUIMICA	BNC	2	2	3	
SOCIOLOGIA	BNC	2	2	2	2
L.E.M.-INGLES	PD				2
ANALISE,CONTROLE E QUIM.AMBIEN	FE		2	2	2
EDUCACAO AMBIENTAL	FE	2			
GESTAO DE RECURSOS NATURAIS	FE	2	2	2	
GESTAO DE RESIDUO	FE			2	2
INFORMATICA APLICADA	FE	2			
LEGISLACAO E SEGUR.AMBIENTAL	FE	2	2		
METODOLOGIA CIENTIFICA E COMUN	FE				2
SISTEMA DE GESTAO AMBIENTAL	FE				4
ESTAGIO PROF.SUPERVISIONADO	E			1	2
Carga Horária Total		25	25	26	27
Matriz Curricular de acordo com a LDB N.9394/96.					
BNC=BASE NACIONAL COMUM / PD=PARTE DIVERSIFICADA /FE=FORMACAO ESPECIFICA					



1.6.8. Técnico em Meio Ambiente Subsequente – NOITE

ESTABELECIMENTO: PAULO LEMINSKI, C E-E FUND MED NOR PROF				
CURSO: TEC.EM MEIO AMBI-SUBS ET ASS		Turno:		
ANO DE IMPLANTAÇÃO: 2010 – GRADATIVA		Módulo:		
DISCIPLINAS	COMPOSIÇÃO CURRICULAR	Série / Carga Horária Semanal		
		1	2	3
ANALISE,CONTROLE E QUIM.AMBIEN	FE	4	3	5
EDUCACAO AMBIENTAL	FE	2	2	2
ESTATISTICA APLICADA	FE	3	3	
FUNDAMENTOS DO TRABALHO	FE	2		
GEOGRAFIA AMBIENTAL	FE	2	3	3
GESTAO DE RECURSOS NATURAIS	FE	4	4	4
GESTAO DE RESIDUO	FE	2	3	3
INFORMATICA APLICADA	FE	2	2	
LEGISLACAO E SEGUR.AMBIENTAL	FE	2	2	2
METODOLOGIA CIENTIFICA E COMUN	FE			3
SISTEMA DE GESTAO AMBIENTAL	FE	2	3	3
ESTAGIO PROF.SUPERVISIONADO	E		3	3
Carga Horária Total				



1.6.9. Técnico em Meio Ambiente – PROEJA – em cessação

ESTABELECIMENTO: PAULO LEMINSKI, C E-E FUND MED NOR PROF							
CURSO: TEC.EM MEIO AMBIENTE-PROEJA				Turno: Noite			
ANO DE IMPLANTAÇÃO: 2008 - GRADATIVA				Módulo: 20 semanas			
DISCIPLINAS	COMPOSIÇÃO CURRICULAR	Série / Carga Horária Semanal					
		1	2	3	4	5	6
ARTE	BNC	2	2				
BIOLOGIA	BNC		2	2	3	2	
EDUCACAO FISICA	BNC					2	2
FILOSOFIA	BNC	2	2				
FISICA	BNC			2	2	2	3
GEOGRAFIA	BNC	3	3	2			
HISTORIA	BNC				2	3	2
LINGUA PORT. E LITERATURA	BNC	3	2	2	2	2	
MATEMATICA	BNC	4	2	2	3		
QUIMICA	BNC	3	2	2	2		
SOCIOLOGIA	BNC				2	2	
L.E.M.-INGLES	PD					3	3
ANALISE E TRATAMENTO AMBIENTAL	FE			2	2	2	3
AREAS PROTEGIDAS E PAISAGISMO	FE	2	2	2			
EDUCACAO AMBIENTAL	FE	2	2				
ESTUDOS DE IMP.E MON.AMBIENTAL	FE			2	2	2	2
METODOLOGIA CIENTIFICA	FE		2	2			
LEGISLACAO AMBIENTAL	FE	3	3	2			
REC.NATURAIS E FONT.ENERGIA	FE			2	2	2	2
RESIDUOS LIQUIDOS E SOLIDOS	FE						4
SISTEMA DE GESTAO AMBIENTAL	FE				2	2	3
ESTAGIO PROF.SUPERVISIONADO	E				2	2	
Carga Horária Total	24	24	24	26	26	24	



1.6.10. Técnico em Guia de Turismo Regional– NOITE

ESTABELECIMENTO: PAULO LEMINSKI, C E-E FUND MED NOR PROF		Turno: N Módulo: 20 semanas		
CURSO: TEC.EM GUIA DE TUR REG-S ET HL -				
ANO DE IMPLANTAÇÃO: 2010 - GRADATIVA				
DISCIPLINAS	COMPOSIÇÃO CURRICULAR	Série / Carga Horária Semanal		
		1	2	3
ARTE E CULTURA POPULAR	FE	3		
ESPAÑHOL INSTRUMENTAL	FE		2	3
FUNDAMENTOS DO TRABALHO	FE	2		
FUND DO TURISMO E DA HOSPITALI	FE	2	2	
GEOGRAFIA TURISTICA	FE		3	
HISTORIA DOS DESTINOS TURISTIC	FE		2	
INGLES INSTRUMENTAL	FE		2	3
LAZER E RECREACAO	FE			2
PATRIMONIO TURISTICO PARANAENS	FE	4	4	4
PRIMEIROS SOCORROS	FE			2
PRINC.ECOL.PROT.MEIO AMBIENTE	FE			3
PROGRAMAS E ROTEIROS TURISTIC	FE		2	
RELACOES INTERPESSOAIS	FE	3		
TECNICAS DE COMUNICACAO	FE	3		
TEORIA E TECNICA PROFISSIONAL	FE	4	4	4
Carga Horária Total		21	21	21
MATRIZ CURRICULAR DE ACORDO COM A LDB N.9394/96.				



1.6.11. Técnico em Turismo Regional Subsequente– NOITE

ESTABELECIMENTO: PAULO LEMINSKI, C E-E FUND MED NOR PROF				
ESTABELECIMENTO: PAULO LEMINSKI, C E-E FUND MED NOR PROF		Turno: Noite		
CURSO: TEC.EM GUIA DE TUR REG-S ET HL		Módulo: 20 semanas		
DISCIPLINAS	COMPOSIÇÃO CURRICULAR	Série / Carga Horária Semanal		
		1	2	3
ARTE E CULTURA POPULAR	FE	3		
ESPAÑHOL INSTRUMENTAL	FE		2	3
FUNDAMENTOS DO TRABALHO	FE	2		
FUND DO TURISMO E DA HOSPITALI	FE	2	2	
GEOGRAFIA TURISTICA	FE		3	
HISTORIA DOS DESTINOS TURISTIC	FE		2	
INGLES INSTRUMENTAL	FE		2	3
LAZER E RECREACAO	FE			2
PATRIMONIO TURISTICO PARANAENS	FE	4	4	4
PRIMEIROS SOCORROS	FE			2
PRINC.ECOL.PROT.MEIO AMBIENTE	FE			3
PROGRAMAS E ROTEIROS TURISTIC	FE		2	
RELACOES INTERPESSOAIS	FE	3		
TECNICAS DE COMUNICACAO	FE	3		
TEORIA E TECNICA PROFISSIONAL	FE	4	4	4
Carga Horária Total		21	21	21
MATRIZ CURRICULAR DE ACORDO COM A LDB N.9394/96.				
FE=FORMACAO ESPECIFICA				



1.6.12. Técnico em Segurança do Trabalho Subsequente – NOITE

ESTABELECIMENTO: PAULO LEMINSKI, C E-E FUND MED NOR PROF				
CURSO: TEC.EM SEG DO TRAB-SUBS ET ASS		Turno: Noite		
ANO DE IMPLANTAÇÃO: 2010 - GRADATIVA		Módulo:20 semanas		
DISCIPLINAS	COMPOSIÇÃO CURRICULAR	Série / Carga Horária Semanal		
		1	2	3
ADMINISTRACAO EM SEG DO TRABAL	FE	3		
COMUNICACAO E ED EM SEG DO TRA	FE	2	2	
DESENHO ARQUIT EM SEG DO TRABA	FE	2		
DOENCAS OCUPACIONAIS	FE		3	
ERGONOMIA	FE			4
FUNDAMENTOS DO TRABALHO	FE	2		
HIGIENE DO TRABALHO	FE	2	2	2
INFORMATICA EM SEG DO TRABALHO	FE	3		
LEGISLACAO EM SEG DO TRABALHO	FE	2	3	
PREV.E CONT.RISCOS E PERDAS	FE		3	
PREVENCAO A SINISTROS COM FOGO	FE			4
PRIMEIROS SOCORROS	FE	3		
PROCESSO INDUSTRIA E SEGURANCA	FE		4	
PROGRAMAS DE CONTROLE E MONITO	FE			4
PSICOLOGIA DO TRABALHO	FE	2		
SAUDE DO TRABALHADOR	FE			3
SEGURANCA DO TRABALHO	FE	4	4	4
TEC DE UTILIZACAO DE EQUI MEDI	FE		4	2
ESTAGIO PROF.SUPERVISIONADO	E		5	5
Carga Horária Total		25	30	30
Matriz Curricular de acordo com a LDB N.9394/96.				
FE=FORMACAO ESPECIFICA				



1.6.13. Curso Profucionário

1.6.13.1. Curso Técnico em Nível Médio de Infraestrutura Escolar

CURSO TÉCNICO EM NÍVEL MÉDIO DE INFRAESTRUTURA ESCOLAR			
BLOCOS	COMPONENTES CURRICULARES	CARGA HORÁRIA	
		TEORIA	PRÁTICA
Bloco I – Eixo da Formação Pedagógica	1.Funcionários de Escolas: Cidadãos, Educadores, Profissionais e Gestores	60	16
	2.Educadores e Educandos: tempos	60	16
	3.Homem, Pensamento e Cultura: abordagem Filosófica e Antropológica	60	16
	4.Relações Interpessoais: abordagem psicológica	60	16
	5.Educação, Sociedade e Trabalho: abordagem sociológica da Educação	60	16
	6.Gestão da Educação Escolar	60	20
Sub total		360	100
Bloco II – Eixo da Formação Específica	17.Informática Básica	60	20
	8.Produção Textual na Educação	60	10
	9.Direito Administrativo e do Trabalho	60	0
	10.Teorias do Espaço Educativo	60	0
	11.Meio Ambiente, Sociedade e	60	30
	12.Higiene e Segurança das Escolas	60	30
	13.Equipamentos Hidráulicos e	60	30
	14.Equipamentos Elétricos e	60	30
	15.Equipamentos e Materiais	60	30
	16.Técnicas de Construção	60	20
Sub total		600	200
Total		960	300
CARGA HORÁRIA TOTAL		1260	



1.6.13.2. Curso Técnico em Nível Médio de Secretaria Escolar

CURSO TÉCNICO EM NÍVEL MÉDIO DE SECRETARIA ESCOLAR			
BLOCOS	COMPONENTES CURRICULARES	CARGA HORÁRIA	
		TEORIA	PRÁTICA
Bloco I – Eixo da Formação Pedagógica	1 – Funcionários de Escolas: Cidadãos, Educadores, Profissionais e Gestores	60	16
	2 – Educadores e Educandos	60	16
	3 – Homem, Pensamento e Cultura: abordagem Filosófica e Antropológica	60	16
	4 – Relações Interpessoais: abordagem psicológica	60	16
	5 – Educação, Sociedade e Trabalho: abordagem sociológica da Educação	60	16
	6 – Gestão da Educação Escolar	60	20
Sub total		360	100
Bloco II Eixo da Formação Técnica	7 – Informática Básica	60	24
	8 – Produção Textual na Educação Escolar	60	24
	9 – Direito Administrativo e do Trabalho	60	08
	10 – Trabalho Escolar e Teorias Administrativas	60	08
	11- Gestão Democrática dos Sistemas e na Escola	60	24
	12 – Legislação Escolar	60	24
	13 – Técnicas de Redação e Arquivo	60	32
	14 – Contabilidade na Escola	60	16
	15 – Administração de Materiais	60	16
	16 – Estatística Aplicada à Educação	60	24
Sub total		600	200
Total		960	300
CARGA HORÁRIA TOTAL		1260	



1.6.13.3. Curso Técnico em Nível Médio de Multimeios Didáticos

CURSO TÉCNICO EM NÍVEL MÉDIO DE MULTIMEIOS DIDÁTICOS			
BLOCOS	COMPONENTES CURRICULARES	CARGA HORÁRIA	
		TEÓRICA	PRÁTICA
Bloco I Eixo da Formação Pedagógica	1.Funcionários de Escolas: Cidadãos, Educadores, Profissionais e Gestores	60	16
	2.Educadores e Educandos: tempos históricos	60	16
	3.Homem, Pensamento e Cultura: abordagem Filosófica e Antropológica	60	16
	4.Relações Interpessoais: abordagem psicológica	60	16
	5.Educação, Sociedade e Trabalho: abordagem sociológica da Educação	60	16
	6.Gestão da Educação Escolar	60	20
Sub total		360	100
Bloco II Eixo da Formação Específica	7.Informática Básica	60	20
	8. Produção Textual na Educação Escolar	60	20
	9.Direito Administrativo e do Trabalho	60	0
	10.Teorias de Comunicação	60	0
	11.Biblioteca Escolar	60	35
	12.Audiovisuais	60	30
	13.Laboratórios	60	35
	14.Oficinas Culturais	60	20
	15.Informática Aplicada à Educação	60	20
	16.Informática Aplicada às Artes	60	20
Sub total		600	200
Total		960	300
CARGA HORÁRIA TOTAL		1260	



1.7. Corpo Docente

Nome	CH Semanal	Capacitação
ADRIANA PINTO	16	LICENCIATURA PLENA
ADRIANE DE FATIMA ZENI	32	LICENCIATURA PLENA
ADRIANO BALLIANA BETINARDI	16	LICENCIATURA PLENA
AGNES CORDEIRO DE CARVALHO	16	LICENCIATURA PLENA
ALAIR COSTA NASCIMENTO WENDPAPP	32	LICENCIATURA PLENA
ALINE MARTINI WALTRICK	14	LICENCIATURA PLENA
ANA MARIA DA SILVA BERETTA	28	LICENCIATURA PLENA
ANA PAULA ZANATTA	10	LICENCIATURA PLENA
ANDRE APARECIDO DA SILVA	31	LICENCIATURA PLENA
ANDREY FERNANDO KLODZINSKI	32	LICENCIATURA PLENA
ANGELA APARECIDA KIRILOV	32	LICENCIATURA PLENA
ANGELO JOSE KUGINHARSKI	16	LICENCIATURA PLENA
ANTONIO DAS NEVES	14	LICENCIATURA PLENA
AUDA APARECIDA DE RAMOS	9	LICENCIATURA PLENA
AUDREY MARA ESPERANÇA PELANDRÉ	7	LICENCIATURA PLENA
AUREA SANTORO	32	LICENCIATURA



		PLENA
AURISTELA COSTA DA ROCHA	32	LICENCIATURA PLENA
AVANI TOMPOROSKI	26	LICENCIATURA PLENA
BEATRIZ COSTA MATOS	20	LICENCIATURA PLENA
BERNARDO KESTRING	16	LICENCIATURA PLENA
CANDIDA DOLORES ANTUNES VARELA	32	LICENCIATURA PLENA
CARLA GAFO DE CAMARGO	20	LICENCIATURA PLENA
CARLOS ALFREDO SCHWARTZ	24	LICENCIATURA PLENA
CARLOS BARTOLO SANTOS	10	LICENCIATURA PLENA
CARLOS EDUARDO FAVORETTO	18	LICENCIATURA PLENA
CARLOS EDUARDO SAUER	32	LICENCIATURA PLENA
CARMEN APARECIDA BET SCHWARTZ	10	LICENCIATURA PLENA
CARMEN CENIRA COSTA	30	LICENCIATURA PLENA
CARMEN DORA RODRIGUES	8	LICENCIATURA PLENA
CARMEN JULIA LANNES BIANCHI	12	LICENCIATURA PLENA
CELSO SHIGUENARI ASSAHIDA	12	LICENCIATURA PLENA
CLAUDEMIRA VIEIRA GUSMÃO LOPES	14	LICENCIATURA PLENA
CRISTIANO BORTOLAZ DE OLIVEIRA	18	LICENCIATURA PLENA



CRISTINA QUADROS BRUNETTI	24	LICENCIATURA PLENA
DAIANA NUNES	32	LICENCIATURA PLENA
DALINE MORAIS KOTLESKI CALLUF	2	LICENCIATURA PLENA
DALMIRA INES BERNARDI	32	LICENCIATURA PLENA
DANIELA APARECIDA GREGORIO FRANCA	3	LICENCIATURA PLENA
DANIELA DE CARLOS ALMEIDA	26	LICENCIATURA PLENA
DEBORAH APARECIDA GALIANO	16	LICENCIATURA PLENA
DEBORAH STOLF PACKER	16	LICENCIATURA PLENA
DENISE APARECIDA SCHWENING	36	LICENCIATURA PLENA
DENISE DO ROCIO JUROWSKI BENEDINE	16	LICENCIATURA PLENA
DILSON JOSE BATTISTELLA	32	LICENCIATURA PLENA
DIOGO DA CUNHA FERRAZ	16	LICENCIATURA PLENA
EDNA AMANCIO DE SOUZA RAMOS	32	LICENCIATURA PLENA
ELAINE ALINE ARAUJO	32	LICENCIATURA PLENA
ELIANA FLORENCIO	28	LICENCIATURA PLENA
ELIANE ROCHA FRANCISCO	32	LICENCIATURA PLENA
ELIETE DOS SANTOS SEGANTINI	32	LICENCIATURA PLENA
ELIZABETE SILVA	35	LICENCIATURA



		PLENA
ERMELISY SILVA STEFANUTO	17	LICENCIATURA PLENA
EUNICE LISBOA SOLYOM	16	LICENCIATURA PLENA
EVELY MARTINS CARLOS	18	LICENCIATURA PLENA
EVERSON LUIZ FAVORETTO	20	LICENCIATURA PLENA
FLAVIA DE JESUS MENDES DEBIASIO	16	LICENCIATURA PLENA
HELENA FAGUNDES CHICHETTI	16	LICENCIATURA PLENA
IARA MACHADO DOS SANTOS	32	LICENCIATURA PLENA
IRIANE MACHADO CAVALLI FRANCO	8	LICENCIATURA PLENA
IVONE BRUHMULLER	10	LICENCIATURA PLENA
IWES CEZAR SANTANNA	19	LICENCIATURA PLENA
IZAC DE OLIVEIRA BELINO BONFIM	16	LICENCIATURA PLENA
JAQUELINE MARIA DE LIMA MATTOS	4	LICENCIATURA PLENA
JEREMIAS FERREIRA DA COSTA	21	LICENCIATURA PLENA
JOAO ANTONIODOS SANTOS	34	LICENCIATURA PLENA
JOSE RENATO BONATTO	32	LICENCIATURA PLENA
JOSIANE APARECIDA GONCALVES DE SOUZA	32	LICENCIATURA PLENA
JULIANA PAULA MENDES	16	LICENCIATURA PLENA



JURACI SANTOS	32	LICENCIATURA PLENA
JUSSARA MARIA HAMMERSCHMIDT AMARO	25	LICENCIATURA PLENA
KARIN SCHELLMANN	16	LICENCIATURA PLENA
LEILA SANDRA FRATTA	16	LICENCIATURA PLENA
LEODIMERI ZILLI RIBEIRO	10	LICENCIATURA PLENA
LERIANE BRAGANHOLO SILVA	4	LICENCIATURA PLENA
LILIAM SCANDELARI	18	LICENCIATURA PLENA
LILIAN ERBS	18	LICENCIATURA PLENA
LILIAN SIMONE SILVA	27	LICENCIATURA PLENA
LOURDES DO ROCIO BRANCO DE SOUZA	25	LICENCIATURA PLENA
LUANA CORREIA BOTELHO	16	LICENCIATURA PLENA
LUCAS ARAUJO SILVA	16	LICENCIATURA PLENA
LUCIANO ANTUNES	17	LICENCIATURA PLENA
LUCIANO GANDIN MACHADO	17	LICENCIATURA PLENA
LUIS ALFREDO SPIEKER DOS SANTOS	16	LICENCIATURA PLENA
MAGNO LUIZ POLAK	7	LICENCIATURA PLENA
MARALICE PEREIRA SANTANA	32	LICENCIATURA PLENA
MARCOS ANCELMO VIEIRA	16	LICENCIATURA



		PLENA
MARCOS ANTUNES WISNIEWSKI	25	LICENCIATURA PLENA
MARCOS DIEGO LOPES	4	LICENCIATURA PLENA
MARIA DAS GRAÇAS FORTES HINHAM	16	LICENCIATURA PLENA
MARIA DE FATIMA NAVARRO LINS PAUL	32	LICENCIATURA PLENA
MARIA DE LOURDES RODRIGUES PUCCI	32	LICENCIATURA PLENA
MARIA HELENA MARTIN	12	LICENCIATURA PLENA
MARIA IVONE DA ROSA RAMOS	28	LICENCIATURA PLENA
MARIA MARGARET LOPATIUK	13	LICENCIATURA PLENA
MARILEUSA ARAUJO SIQUEIRA	17	LICENCIATURA PLENA
MARLUZA APARECIDA RAMOS ANDRADE	8	LICENCIATURA PLENA
MARY LANE HUTNER	16	LICENCIATURA PLENA
MARY NATSUE OGAWA	16	LICENCIATURA PLENA
MICHELLI BEIJAMINI ROOS	16	LICENCIATURA PLENA
MILCA AUGUSTO DA SILVA	20	LICENCIATURA PLENA
MIRIAM GARCIA SARI KOVASKI	20	LICENCIATURA PLENA
MIRIAN DA TRINDADE ROSA	27	LICENCIATURA PLENA
MONICA TREVISANI DE MIRANDA	32	LICENCIATURA PLENA



MOUGLY DA LUZ QUEIROZ	32	LICENCIATURA PLENA
PAULO SERGIO BARROSO	8	LICENCIATURA PLENA
RALPH CHARLES WENDPAP	32	LICENCIATURA PLENA
REMI VITORINO LUCCHESI WAGNER FILHO	16	LICENCIATURA PLENA
RICARDO CARDOSO VARJAO	32	LICENCIATURA PLENA
RICARDO FIGUEIREDO LULA	5	LICENCIATURA PLENA
ROBSON LISBOA DE MIRANDA	8	NÃO LICENCIADO
RODRIGO FRANCISCO BARBOSA	19	LICENCIATURA PLENA
ROGERIO AUGUSTO LIMA ENNES	16	LICENCIATURA PLENA
RUBIA BASILLI BERALDO MENDES PAIVA	16	LICENCIATURA PLENA
SANDRA REGINA SINGER AUST	16	LICENCIATURA PLENA
SERGIO KLOS JUNIOR	18	LICENCIATURA PLENA
SIDNEY VON MAYWITZ GANTER	16	LICENCIATURA PLENA
SILVIA RODRIGUES SILVESTRE	8	LICENCIATURA PLENA
SONIA SOLANGE GALVÃO PEREIRA DE CAM	20	LICENCIATURA PLENA
SUELI TEREZINHA DO PRADO	16	LICENCIATURA PLENA
TANIA LUCIA CORREA	10	LICENCIATURA PLENA
TANIA POLIANE LOPES PASCHOAL	13	LICENCIATURA PLENA



TANIA RIATA TARDIVO SANCHES	12	LICENCIATURA PLENA
TARSILA DOMINONI	12	LICENCIATURA PLENA
TATIANE ALENCAR OLIVEIRA	18	LICENCIATURA PLENA
VANDALUCIA RONCADA DE OLIVEIRA	11	LICENCIATURA PLENA
VANICE FATIMA SCHNEIDER	32	LICENCIATURA PLENA
VIVIANE CRISTINA BALDINI	18	LICENCIATURA PLENA
VIVIANE GISELE DE SOUZA	10	LICENCIATURA PLENA
WAGNER DA SILVA CALDAS	16	LICENCIATURA PLENA
ZELIA MORAIS DUARTE MARTINO	16	LICENCIATURA PLENA

1.8. Servidores em funções de Apoio e Técnico Pedagógicas

Nome	CH Seman al	Função
ADRIANE DE FATIMA ZENI	40	9316 - EQUIPE PEDAGOGICA
ANA CLAUDIA VERRI DIAS	20	9316 - EQUIPE PEDAGOGICA
ANA CRISTINA DINIZ	20	9316 - EQUIPE PEDAGOGICA
BARBARA WISNIEWSKI	20	9316 - EQUIPE PEDAGOGICA
CARLOS DE LIMA	40	9313 - CAT. FUNC.-AUX.SERVICOS GERAIS
CARLOS EDUARDO FAVORETTO	20	9132 - DIRETOR AUXILIAR
CARMEN LUCIA SANTOS		9313 - CAT. FUNC.-AUX.SERVICOS GERAIS



CELSO SHIGUENARI ASSAHIDA	12	9404 - COORDENADOR DE ESTAGIO
DEBORAH APARECIDA GALIANO	20	9404 - COORDENADOR DE ESTAGIO
DILMARI DE SOUZA E SILVA	40	9313 - CAT. FUNC.-AUX.SERVICOS GERAIS
EDUARDO SKLARSKI	40	9313 - CAT. FUNC.-AUX.SERVICOS GERAIS
ERMELISY DE FÁTIMA STEFANUTTO	20	9132 - DIRETOR AUXILIAR
EUNICE LISBOA SOLYOM	20	9316 - EQUIPE PEDAGOGICA
FERNANDA CAPOTE DE OLIVEIRA DOS SANTOS	20	9316 - EQUIPE PEDAGOGICA
GILSON DOS SANTOS COSTA	40	9313 - CAT. FUNC.-AUX.SERVICOS GERAIS
GILSSELI ROSANA DOS SANTOS	40	9313 - CAT. FUNC.-AUX.SERVICOS GERAIS
IRACI DE SOUZA	40	9313 - CAT. FUNC.-AUX.SERVICOS GERAIS
IRENE TAVARES DONADELI	40	9313 - CAT. FUNC.-AUX.SERVICOS GERAIS
JOÃO PAULO MATOS	40	9131 - DIRETOR
JOSINES FRITZ COSTA	40	9314 - CAT. FUNC.-APOIO/TEC ADMINIST
JULIO FARIA ABRAO	40	9314 - CAT. FUNC.-APOIO/TEC ADMINIST
LAURENI FREITAS DA SILVA	40	9314 - CAT. FUNC.-APOIO/TEC ADMINIST
LEDY ALVES DE OLIVEIRA DE SOUZA	40	9731 - SECRETARIO/ESCOLA
LEILA SANDRA FRATTA NEGREIRO	20	9132 - DIRETOR AUXILIAR
LEODIMERI ZILLI RIBEIRO	20	9232 - COORDENADOR DE ESTÁGIO – FORMAÇÃO DE DOCENTES
LEONILDA NOEMIA DOS SANTOS RAMOS	40	9313 - CAT. FUNC.-AUX.SERVICOS GERAIS



LIDIA MARIA PEREIRA DE ALMEIDA	40	9314 - CAT. FUNC.-APOIO/TEC ADMINIST
LIDIA SENA RIBEIRO	40	9313 - CAT. FUNC.-AUX.SERVICOS GERAIS
LILIAM SCANDELARI	20	9220 - COORDENADOR DE CURSO
LUCINEIA COVALSKI	40	9313 - CAT. FUNC.-AUX.SERVICOS GERAIS
MARCIA REGINA DE FATIMA CAVALHEIRO MOREI	40	9313 - CAT. FUNC.-AUX.SERVICOS GERAIS
MARIA CICERA DA CONCEICAO DE MORAIS	40	9313 - CAT. FUNC.-AUX.SERVICOS GERAIS
MARIA DE LOURDES RODRIGUES LIMA	40	9313 - CAT. FUNC.-AUX.SERVICOS GERAIS
MARIA SENA HENNING	40	9313 - CAT. FUNC.-AUX.SERVICOS GERAIS
MARILI DE FATIMA ARAUJO DE LIMA	40	9313 - CAT. FUNC.-AUX.SERVICOS GERAIS
MARLENE GONCALVES DA SILVA	40	9313 - CAT. FUNC.-AUX.SERVICOS GERAIS
MARLI APARECIDA MEDEIROS	20	9043 - PROFUNCIONARIO
MARLUZA APARECIDA ANDRADE	20	9316 - EQUIPE PEDAGOGICA
MARY NATSUE OGAWA	20	9043 - PROFUNCIONARIO
MILCA AUGUSTO DA SILVA	20	9043 - PROFUNCIONARIO
MIRIAM GARCIA SARI KOVASKI	15	9316 - EQUIPE PEDAGOGICA
OLDEMAR MARASCHIM	40	9158 - ASSISTENTE DE EXECUCAO
OSMAR DE CHRISTO	40	9314 - CAT. FUNC.-APOIO/TEC ADMINIST
PAMELA JESSIKA BALOTIN	40	9314 - CAT. FUNC.-APOIO/TEC ADMINIST
RAFAEL HENRIQUE FAVERO	40	9314 - CAT. FUNC.-APOIO/TEC ADMINIST
REGINA CELIA DA SILVA	40	9313 - CAT. FUNC.-AUX.SERVICOS GERAIS
RITA DE CASSIA RIBEIRO DA SILVA	40	9314 - CAT. FUNC.-APOIO/TEC



HAMMERSCHMIDT		ADMINIST
ROSANA FAGLIONI CARRASCO DE ALMEIDA	20	9043 - PROFUNCIARIO
ROSELI ROMANOWSKI	40	9043 - PROFUNCIARIO
SANDRA REGINA SINGER AUST	20	9051 - COORD.PEDAG.PROFUNCIARIO
SOLANGE PEREIRA DE SOUZA ALMEIDA	40	9314 - CAT. FUNC.-APOIO/TEC ADMINIST
SONIA LUCIA INDARTE	40	9314 - CAT. FUNC.-APOIO/TEC ADMINIST
SUELI TEREZINHA DO PRADO	20	9316 - EQUIPE PEDAGOGICA – COORDENADOR GERAL
SUZETE CHARELLO DOS SANTOS	40	9314 - CAT. FUNC.-APOIO/TEC ADMINIST
TARGINA DE JESUS	40	9313 - CAT. FUNC.-AUX.SERVICOS GERAIS
TARSILA DOMINONI	8	9220 – COORDENADOR DE CURSO
TATIANE BORGES DE MORAIS	40	9314 - CAT. FUNC.-APOIO/TEC ADMINIST
WALKIRIA AKICO IWASA	40	9316 - EQUIPE PEDAGOGICA
ZELIA MORAIS DUARTE DE MARTINO	20	9316 - EQUIPE PEDAGOGICA
ZILDA REGINA TOSIN DE CRISTO	20	9316 - EQUIPE PEDAGOGICA

2. Organização da Entidade Escolar

2.1. Modalidade de Ensino

Ensino Fundamental – séries finais (6º ao 9º ano)

Ensino Médio por Blocos (bimestral)

Educação Profissional –Integrado (trimestral) e subsequente (semestral)

Cursos ofertados : Formação de Docentes, Segurança do Trabalho, Meio Ambiente, Guia Regional de Turismo e Proeja (em cessação)

2.2. Número de Turmas: 90



Número de Alunos: 2507

Número de Professores: 132

Número de Pedagogos: 10

Número de Funcionários: 64

Número de Diretor Auxiliar: 03

Número de salas de aula: 39

2.3. Turno de Funcionamento:

Diurno : matutino e vespertino

Noturno

2.4. Ambientes Pedagógicos:

Sala de Apoio a Aprendizagem

Sala de multimídia

Laboratório de Física/Química/Biologia

Biblioteca

Laboratório de Informática (Paraná Digital e Proinfo)

Auditório

Outros: Miniauditórios e Laboratório Pedagógico

2.5. Organização da hora/atividade no horário escolar :

por professor (individual)

2.6. A Escola/Colégio possui alunos com necessidades educacionais especiais:

Sim. Seis alunos no Ensino Fundamental e um no Ensino Médio.

2.7. Organização do Tempo Escolar:

série

2.8. Organização Curricular Utilizada:

disciplina

blocos de disciplinas

2.9. Parte diversificada da matriz curricular composta pelas disciplinas

Língua Estrangeira Moderna – Inglês

2.10. Língua Estrangeira Moderna: (CELEM)

Inglês

2.11. Como são ofertados estudos sobre o Estado do Paraná:

Inserido na disciplina de História e/ou Geografia

2.12. Como é ofertado o Ensino de Filosofia e/ou Sociologia:

Disciplinas Específicas

2.13. Como são ofertados os estudos Cultura

Afro-brasileira e Africana:

Interdisciplinarmente



2.14. Formas de Registros Avaliativos:
notas

2.15. Periodicidade de registro da Avaliação:
bimestral
trimestral
semestral

2.16. Intervenções Pedagógicas
Sala de apoio para alunos do 6º ano

3. Proposta de trabalho do Colégio para articulação com a família e comunidade:

Reuniões de Acompanhamento bimestrais.
Festividades

4. Instâncias colegiadas

Grêmio Estudantil
Conselho de Classe
APMF
Conselho Escolar

5. Acompanhamento e avaliação do Projeto Político-Pedagógico

5.1. Periodicidade:
semestral

5.2. Instâncias envolvidas:
Conselho Escolar

6. Objetivos Gerais

Buscar uma educação que dê condição para o aluno fazer as inter-relações necessárias no seu cotidiano, se apropriando dos conhecimentos apreendidos através das disciplinas para se inserir no trabalho ou participar de



discussões em defesa de ideias transformadoras na relação trabalho, ciência, tecnologia e cultura.

Construir, por meio do diálogo e da auto-regulação (Regimento Escolar), estratégias de organização e funcionamento do colégio visando o bem comum, uma vez que gestão democrática da escola expressa o aprendizado das práticas democráticas de contextos mais amplos e esta prática contribui para formação dos educandos como sujeitos participativos e democráticos.

Garantir um ensino de qualidade, assim como a permanência do aluno na escola.

7. Marco Situacional

O Colégio Estadual Paulo Leminski em consonância com as políticas públicas do Paraná e com a reforma nacional do Ensino Médio e Educação Profissional ocorrida nesta última década, vem enfrentando contradições na interpretação, compreensão e efetivação dessas políticas no cotidiano escolar. Esse fato gerou intensas discussões no interior das escolas públicas estaduais, e, conseqüentemente nesta Escola, no que concerne o estabelecimento de uma nova gestão escolar, uma gestão democrática, participativa e dinâmica.

Educação se faz com sensibilidade, afetividade e coletividade. Nesse entendimento, a participação da comunidade escolar na construção do Projeto Político Pedagógico é imprescindível. O aprofundamento de concepções sociedade, educação, homem e escola, têm ocupado todos os espaços de formação continuada, procurando discutir uma relação dialética que permita desconstruir práticas excludentes e antidemocráticas que permeiam o âmbito escolar, reconstruir concepções de práxis transformadora nas relações sociais e nos processos educativos desta sociedade, como também, se adequar aos diversos aspectos que já estão postos ou por força de lei, ou pelo processo natural evolutivo da educação e de seus condicionantes, até que atinja o êxito da tão sonhada escola pública de qualidade. Esse é o desafio que propusemos a enfrentar...

Sendo assim, a organização do trabalho pedagógico propõe ações que devem ser concebidas através de discussões progressivas priorizando as necessidades imediatas, sem perder de vista o projeto de sociedade estabelecido neste Projeto Político Pedagógico, ou seja, buscar uma educação que dê condição para o aluno de fazer as inter-relações necessárias no seu cotidiano, conhecimentos apreendidos através das disciplinas, seja para se inserir no trabalho ou participar de discussões em defesa de ideias transformadoras na relação trabalho, ciência, tecnologia e cultura.

O Colégio Estadual Paulo Leminski, concebido como escola de resistência, em sua trajetória tem contribuído para a história da formação do



aluno trabalhador paranaense, onde a formação profissional se coloca como meta importante, mesmo tendo enfrentado no decorrer desse processo, reformas educacionais, inclusive a cessação e o retorno da oferta de cursos profissionalizantes.

Na última década, juntamente com o advento das tecnologias da informação e da produção científica, houve o despejar de diferentes correntes teóricas sobre a Escola. Ao mesmo tempo trouxeram certezas e incertezas no confronto dessas teorias com a realidade. O que de mais concreto esta comunidade pode destacar, é de que precisa de um projeto de educação onde se tenha clareza na formação do aluno trabalhador da atualidade, e que embora o sistema tenha que cumprir com o seu papel, a escola, professores, funcionários, alunos e pais, somos os responsáveis diretos, por essa grande conquista. Uma formação de qualidade procurará desenvolver consciências que, configurem-se em instrumento de superação, tanto da pessoa enquanto ser humano e enquanto cidadão.

O corpo docente, não-docente e discente, tem buscado compreender a concepção de educação que a Escola persegue, em seu Projeto Político Pedagógico, para que na organização do trabalho pedagógico, esta esteja presente na prática como elemento integrador contribuindo para formar na prática, o aluno para uma nova sociedade, nova geração, e novo homem, sem perder de vista a transformação social e também a superação das contradições contidas nas concepções educacionais.

Com isso queremos dizer que a identidade de cada escola e seus professores, gestores, funcionários e alunos se constrói por meio de um processo dinâmico, estando permanentemente sujeito à reformulação diante de novas vivências e das relações que estabelecem. De outra parte, esse processo está fortemente enraizado na cultura do tempo e do lugar onde os sujeitos sociais se inserem e na história que se produziu a partir da realidade vivenciada, que constitui ela mesma “um lugar de memória” (CIAVATTA, 2005, p.97).

Conjuntamente, observa-se a necessidade de pesquisa e utilização de todos os espaços e recursos de formação continuada que a Secretaria de Educação do Estado do Paraná disponibiliza nas escolas, como o Laboratório Paraná Digital; PROINFO, biblioteca do professor, do aluno, materiais didáticos disponibilizados no Portal Dia a dia educação como fonte de consulta e pesquisa, e outros.

Esta comunidade escolar, procura neste texto evidenciar as características atuais, bem como as limitações e possibilidades desta instituição. Estes dados não só serviram de base para a construção dos textos do P.P.P., mas também para o entendimento da função social da escola no contexto local e global. O presente texto apresenta uma descrição da situação atual do Colégio e por meio da mesma evidencia as mudanças possíveis em



rumo ao que desejamos enquanto comunidade escolar a curto, médio e longo prazo.

O público atendido pelo Colégio é de 2507 alunos neste ano de 2012, cujos domicílios estão localizados em Curitiba e Região Metropolitana. O porte da Escola configura-se na classificação 9.

Para estabelecer o perfil-sócio econômico e as características da comunidade escolar, foi realizada uma consulta à comunidade escolar, aplicando-se instrumento de pesquisa, um questionário que orientou o levantamento de dados de identificação e das ações pedagógicas.

O questionário foi aplicado por amostragem a 612 alunos nos três turnos, no final de outubro e início de novembro de 2011. Os dados considerados foram: idade, naturalidade, estado civil, sexo, têm filhos, número de filhos, cidade onde mora, meio de transporte utilizado para vir para o colégio, se o educando trabalha ou faz estágio, renda familiar, uso da Internet, reside com quem e grau de escolaridade dos pais. Por meio destas questões foi possível constatar que o Colégio atende a públicos distintos, dessa forma a caracterização dar-se-á por turno.

No turno da Manhã dos 312 alunos entrevistados, residem em Curitiba nos bairros: Capão da Imbuia, Bairro Alto, Tarumã e alguns poucos alunos residem em bairros mais distantes como: Fazenda Rio Grande e Santa Felicidade. Os alunos que residem em Piraquara são 67, em Pinhais 50 alunos e em Colombo 6 alunos. A idade dos alunos varia entre 14 anos e 18 anos. A maioria dos alunos entrevistados, se locomove até a Escola à pé e os outros fazem uso do transporte coletivo. Em relação ao trabalho, 18 alunos são trabalhadores, 10 estão em estágio e os demais não estão trabalhando. A renda familiar apontada atinge a média de 2 a 4 salários mínimos. Aproximadamente 50% dos alunos acessam a Internet em casa. Segundo o relato dos estudantes 40% dos pais possuem Ensino Fundamental completo, 25% Ensino Médio Completo, 2% Ensino superior completo e perto de 1% afirmam que os pais não tiveram acesso a escolarização. O número de componentes da família ficou na média de 4 a 5.pessoas.

No turno da tarde foram entrevistados 102 alunos, entre as idades de 10 a 16 anos, sendo que destes 56 residem em Curitiba, a maioria nos bairros Capão da Imbuia e Bairro Alto, 19 em Pinhais e 27 em Piraquara. Dos alunos entrevistados 46 fazem uso do ônibus escolar para se locomoverem até a Escola, 22 utilizam o transporte coletivo e 31 vêm à pé para o Colégio. A renda familiar média é de 2 a 4 salários mínimos. Quanto ao item com quem mora o aluno, 98 relataram morar com seus pais, 01 com os avós e 03 não responderam. Quanto a Internet, 77 relataram que fazem uso desta em casa, 21 na Lan House e 02 na casa de parentes. Em relação à escolaridade dos pais, 12% dizem não saber, 15% possuem Ensino Superior completo, 53%



cursaram Ensino Médio completo e 20% Ensino Fundamental completo. O número de componentes da família ficou na média de 4 a 5 pessoas.

No turno da noite foram entrevistados 221 alunos, com idade mínima de 17 e máxima de 56 anos, os quais residem em Curitiba, Pinhais e Piraquara, e alguns alunos se deslocam de Almirante Tamandaré, São José dos Pinhais, Araucária, Colombo e Quatro Barras. Em relação ao estado civil, 121 são solteiros, 38 casados e 13 amasiados, 02 viúvos e 47 separados. Na questão sobre o trabalho 18 fazem estágio, 24 estão desempregados e os demais trabalhando. Dos entrevistados 02 relataram que apresentam deficiência visual. Quanto ao meio de locomoção usado para vir até a escola, 101 fazem uso do transporte coletivo, 47 vêm á pé para a Escola, 45 de carro, 05 de moto e 06 de bicicleta. A renda é de 2 a 4 salários mínimos. Quanto a escolaridade dos pais, 13% não tiveram acesso a escolarização, 62% possuem o Ensino Fundamental completo e 18% Ensino Médio Completo e 7% não responderam. Quanto ao número de componentes da família 84% relatou uma média de 2 a 5 pessoas, 7% 03 pessoas e 9% relataram apresentar mais de 6 pessoas.

A pesquisa desenvolvida permite constatar que a instituição atende a públicos distintos. No período da manhã, há mais adolescentes e poucos adultos, estes já inseridos no mercado de trabalho, a tarde há pré-adolescentes e poucos alunos estão fora da faixa de idade para o Ensino Fundamental, e no noturno, predomina o aluno trabalhador.

Outro dado constatado é de alguns alunos que se deslocam de bairros e municípios distantes do Colégio para ter acesso aos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio e Subsequente ofertados pela instituição.

No período noturno dos 221 entrevistados 24 encontram-se desempregados, sugerindo que este pode ser um dos motivos para que muitos tenham voltado aos bancos escolares. Além disso, constatou-se que mais de 50% dos alunos do Colégio faz uso da Internet em casa.

O Colégio atende a um público de 2507 alunos neste ano de 2012, sendo que, os alunos residem em Curitiba e região metropolitana (a maior parte dos alunos da Região Metropolitana de Pinhais e Piraquara, mas também existem alunos de outras regiões como: Colombo, Quatro Barras, São José dos Pinhais, Araucária, Almirante Tamandaré, sendo que estes últimos frequentam os cursos técnicos.

Professores e Equipe Pedagógica encontram algumas dificuldades no que tange aos estudos, pois, uma parte dos alunos não demonstra responsabilidade em relação aos estudos no que concerne a entrega de trabalhos, à falta nos dias de avaliação, e o horário de início de aula. Estes dados foram confirmados por meio das seguintes questões proposta para a construção do PPP:

“Evito faltar nos dias de prova e cumpro fielmente horários e prazo determinados em minhas atividades no colégio”, 17% dos alunos entrevistados



responderam discordar totalmente. Este é um dos desafios da direção, equipe pedagógica, professores, funcionários e alunos. De superar ou amenizar tal prática;

“Zelo pelo patrimônio material e moral do Colégio, 90% relatou concordar plenamente, 7% concorda parcialmente e 3% discorda parcialmente”;

“Cuido e preservo o Colégio e a limpeza do Colégio, 96% relataram que concorda plenamente e 4% que concorda parcialmente”;

“Procuro tirar dúvidas com os professores 88% relataram concordar totalmente e 12 % concorda parcialmente”;

“Acredito que as provas e avaliações estão de acordo com os conteúdos das aulas”. 89% relataram que concordam totalmente e 11% concorda parcialmente”;

“Estudo para passar por média e não utilizar o Conselho de Classe, 87% concorda totalmente, 10% concorda parcialmente, 3% relatou discordar parcialmente. Este dado contradiz as questões “Evito faltar nos dias de prova e cumprio fielmente horários e prazo determinados em minhas atividades no Colégio”. Nesta questão 175 dos alunos entrevistados responderam discordar totalmente”;

“Considero que tenho professores que dominam o conteúdo em sala de aula, 94% concorda totalmente e 6% concorda parcialmente”;

“Gostaria de liderar o grêmio estudantil” somente 3% dos entrevistados relataram concordar totalmente, 10% concorda parcialmente e 87% discorda totalmente. Este dado sugere a dificuldade que os educandos têm em compreender a importância de sua atuação política, social e cultural, enquanto estudante; outra possibilidade pode ser que não tenham entendido a questão. Contudo, é um dado que deve ser considerado pelos profissionais da educação que atuam nesta comunidade escolar.

Quanto aos docentes percebeu-se a necessidade de refletir com mais afinco a estrutura pedagógica da Escola e, principalmente nas turmas em que atuam, pois os cursos formatados e ofertados pela SEED, que acontecem no início e no meio do ano, tomam todo tempo da Semana Pedagógica, impossibilitando que tais discussões e planejamentos aconteçam. Além disso, percebeu-se a necessidade de reuniões dos professores por turma. Essas reuniões poderiam definir melhor o trabalho pedagógico, a saber: formas de avaliações, atividades extraclasse, encaminhamento dos desafios contemporâneos trabalhados na série, aproximação de conteúdos das diferentes disciplinas possíveis de diálogo, bem como traçar estratégias de trabalho com alunos ou turmas que não apresentam comportamento condizente com uma sala de aula. Esta reunião poderia levar os alunos a perceberem que os professores pensaram em conjunto o encaminhamento para turma.



Na construção do PPC por disciplina, percebe-se a falta de entendimento da proposta pedagógica de ensino de sua disciplina por parte de alguns professores, mas por outro lado, alguns demonstraram conhecê-la bem. Contudo, apontam limites na sua aplicabilidade, uma vez que o professor tem uma carga horária grande em sala de aula, faltando-lhe tempo para a pesquisa e a produção de aulas contextualizadas. A hora atividade que foi uma conquista, ainda não é suficiente, pois o tempo destinado a ela permite apenas a correção de provas e trabalhos, e colocar a parte burocrática em dia tais, como: o livro registro de classe; encaminhamento dos nomes dos alunos faltosos para orientação, entre outros. Assim o efetivo preparo das aulas, ainda é realizado fora da carga horária do professor. Desse modo, o professor não dispõe de tempo suficiente para estudo e pesquisa que por certo, enriqueceriam suas aulas. Enfim, a falta de tempo inviabiliza a comunidade escolar de promover discussões sobre a prática pedagógica e a estrutura e funcionamento do Colégio.

A construção do Projeto Político Pedagógico do Colégio nos anos de 2010 e 2011, contou com a participação de boa parte dos professores que contribuíram com a produção e leitura crítica do marco situacional, conceitual e operacional. Uma das questões que prejudica a unidade de entendimento do PPP é a não participação de todos que pertencem à comunidade escolar nas discussões e construção do texto.

As atividades direcionadas da SEED na Semana Pedagógica têm como intenção manter a unidade político-pedagógica em torno de uma concepção de Escola e Educação. Contudo a tão propalada autonomia¹ acaba ficando no discurso, uma vez que as atividades direcionadas nem sempre permitem que a comunidade escolar estabeleça um direcionamento próprio, em relação às leituras pré- definidas pela comunidade escolar, para construção de seu Projeto Político Pedagógico. Para isso é necessário refletir sobre o Marco Conceitual; analisar os dados obtidos para construção do Marco Situacional; leitura, discussão e entendimento da legislação e orientações sobre o processo de avaliação, para que a comunidade escolar possa ter clara a responsabilidade do professor, da equipe pedagógica, dos funcionários não-docentes, da equipe de dirigente, dos alunos, pais e responsáveis.

Na organização do trabalho pedagógico, o uso do laboratório de Química, Física e Biologia, precisa ser otimizado pelos professores destas disciplinas, equipe pedagógica, e agente de execução. Para tanto é preciso observar o Regimento Escolar quanto ao uso do mesmo.

Os professores de Educação Física apontam que quase todos os dias, precisam dividir seu espaço de aula, ou seja, o pátio ou ginásio, com os alunos que por motivos variados não estão em aula. Esse dado sugere que se faz necessário observar o pátio, sala de dança e ginásio como o espaço pedagógico dos professores e alunos da Educação Física.



Quanto ao processo de avaliação, percebeu-se nas reuniões por disciplina por ocasião da construção do PPC, uma preocupação muito forte dos professores em relação ao Conselho de Classe Final. Esta preocupação poderá ser amenizada no ano de 2011, a partir do momento que Regimento escolar e PPP estiverem atualizados, pois nestes dois documentos deixarão claro qual é o papel dos alunos, da direção, da equipe pedagógica e dos professores no processo de avaliação.

A autonomia é sempre relativa. Nos anos de 2010 e 2011 houve uma certa autonomia para a Semana Pedagógica, no início e no segundo semestre. A SEED procurou atender aos reclames dos professores quanto às questões específicas de cada escola. Autonomia é uma conquista. ALDB 9394/96 dá essa autonomia em vários aspectos. Um deles é a questão do sistema de avaliação, da questão da organização da escola (ciclos, séries, módulos, etc). Mas, para isso precisamos ter clara qual a concepção de educação que queremos adotar e o porquê. A (re)construção e a (re)elaboração do PPP é uma das raras oportunidades que a Escola tem para estabelecer sua proposta de educação, pois é documento legítimo e oficial da escola

Na parte disciplinar a instituição toma cuidado especial com a entrada e saídas dos alunos, com o uso do uniforme e a permanência dos mesmos na sala de aula, e uma comunicação efetiva com os pais e responsáveis, principalmente com os pais e responsáveis dos alunos do Ensino Fundamental.

No ano de 2011, o Colégio obteve a Média 560,63 no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), com a qual ficou com a 12ª melhor nota dentre as escolas públicas, estaduais e federais, da cidade de Curitiba. No ano de 2010 o Colégio obteve a seguinte classificação do Enem 8694º lugar, com a média 532,68 no ranking geral das escolas². No ano de 2009 segundo o INEP participaram do exame 25.484 escolas de Ensino Médio. No setor Boa Vista área 4, do Núcleo Regional de Educação de Curitiba PR, do qual o Colégio faz parte, foi a melhor classificação, assim como obteve o mesmo resultado no setor Cajuru.

Outros dados que precisam ser levados em conta são aqueles relacionados à aprovação, reprovação e evasão escolar. No ano de 2011, a taxa de aprovação no Ensino Fundamental foi de 95,09%, a de reprovação 3,77% e a de abandono foi de 1,14%; no Ensino Médio por Blocos foi de 80,59% a aprovação, 10,93% a reprovação e 8,48% a evasão; no Meio Ambiente Integrado foi de 85,48% a aprovação, 9,68% a reprovação e 4,84% a evasão; no Profissional subsequente (1º semestre) foi de 68,44% a aprovação, 3,56% a reprovação e 28%; no 2º semestre foi de 76,63% a aprovação, 2,25% a reprovação e 21,12% a evasão; no Proeja (1º semestre) foi de 81,82% a aprovação, 9,09% a reprovação e 9,09% a evasão, no 2º semestre foi de 75% a aprovação, 0% a reprovação e 25% a evasão; no curso de Formação de Docentes foi de 81,61% a aprovação, 6,2% a reprovação e 12,19% a evasão.



No Ensino Fundamental, de acordo com a Resolução 371/2008, a escola oferece aos alunos de 6º ano, com defasagem de aprendizagem, vagas na sala de apoio, seguindo os critérios estabelecidos pela Mantenedora. Estes dados sugerem que a comunidade escolar do Colégio Estadual Paulo Leminski, apresenta alguns problemas em relação à avaliação, mas em relação aos anos anteriores apresentou uma significativa melhora e que a mesma continua trabalhando para amenizá-los. Também a escola oferece no contraturno aulas de Espanhol, parte do Celem, que é acompanhado pela Equipe Pedagógica, com as matrículas todas realizadas, conteúdos trabalhados a partir das diretrizes orientadoras, elaboração do plano de trabalho docente, por parte do professor e verificação de assiduidade, estando de acordo com a instrução 07/2012.

Embora tenha havido significativos avanços, a comunidade escolar entende que ainda torna-se necessário continuar buscando alternativas educacionais para a melhoria da qualidade do ensino, atendimento individualizado na hora-atividade, direcionamento de atividades no contra turno, e outros.



8. Marco Conceitual

8.1. Concepção de Infância

Durante a Idade Média a criança não era percebida como um ser singular, com uma psicologia própria, mas como um adulto em miniatura. Nas camadas superiores das sociedades do século XVI e XVII surgiu uma nova concepção de infância. A criança passou a ser percebida quase como um animal de estimação, um ser ingênuo, gentil e gracioso, que era paparicado, tornando-se um objeto de distração e relaxamento para os adultos (Ariès, 1981).

No final do século XVII, esse sentimento já estava difundido em todas as camadas da sociedade e foi alvo de críticas severas de moralistas e educadores da época: não convinha o adulto se acomodar à leviandade da infância; este fora o erro antigo. Era preciso antes conhecê-la melhor para corrigi-la, e os textos do século XVI e XVII estão cheios de observações sobre a psicologia infantil. Tentava-se penetrar na mentalidade das crianças para melhor adaptar a seu nível os métodos de educação” (Ariès, 1981; p. 163).

Estas críticas geraram um novo sentimento da infância que influenciou toda a educação até o século XX (Ariès, 1981).

A sociedade contemporânea desenvolveu uma concepção de infância, instituída tanto pelo Estado moderno como pelas teorias psicológicas do desenvolvimento, em que a criança é vista como um ‘ainda não’. Esta moratória infantil remete a criança para o lugar de objeto em um processo macrossocial encaminhado a uma futura sociedade ideal.

8.2. Concepção de Adolescência

A adolescência nem sempre existiu como um período específico de desenvolvimento, que fosse necessário uma atenção especial pela constituição de uma identidade a qual, necessitaria de um intervalo de tempo, mais ou menos longo, indeterminado, para ser reorganizado em função de modificações físicas e fisiológicas, culturais e psicológicas. Reconhecia-se apenas a puberdade, momento de desenvolvimento onde ocorrem as maiores mudanças físicas: crescimento dos pelos, crescimento do corpo (certas áreas do corpo se tornam desproporcionais), aumento do peso, espinhas, mudança de voz, e, principalmente, as características que indicam o amadurecimento sexual: a ovulação e a espermatogênese.

Segundo Airès (1986) o conceito de adolescência não aparece antes do final do século XVIII e não se difunde antes do século XX. Por muito tempo, as crianças eram introduzidas no mundo do trabalho a partir dos sete anos; poucas estudavam ou permaneciam muito tempo no sistema educativo, onde também não estavam separadas por níveis diferenciados de idade. Como a adolescência não era considerada um período particular de desenvolvimento, não existia, ainda, uma cultura adolescente. Em consequência da complexidade das sociedades modernas industrializadas foi-se criando um espaço intermediário entre a infância e a idade adulta, entre a maturidade bio-



fisiológica e a maturidade psicossocial, sendo resultado dos padrões de mudança da nossa sociedade.

No que concerne ao ocidente, o final do século XIX marca um ponto de ruptura (...). A revolução industrial muda muitas coisas e o faz de maneira bastante notável. Começou, com a industrialização, a se tornar importante a capacitação, a formação, o estudo (PALÂCIOS, 1995, p. 264).

A permanência do adolescente na escola retardou a incorporação ao *status* adulto, formando-se uma nova fase de desenvolvimento com características próprias, tendo como particularidade o adiamento de assumir responsabilidades adultas. Sendo assim, este período tornou-se solidamente institucionalizado como um período de mudanças, de conflitos, onde não se é mais criança, mas ainda não se é adulto; tendo sido representado, na nossa cultura, como um período de imaturidade, produto da forma como vem sendo tratado pelo social.

Porém, deve-se ressaltar que em outras culturas, como nos mostra Mead (*apud* MUUSS, 1976), a transição do período da meninice para o de adulto ocorre de forma suave e harmoniosa. Não existem sinais de descontinuidade extremada entre a infância e a idade adulta. As exigências características dessa nova fase são uma continuação do que lhe era exigido anteriormente.

A pubescência parece ser único aspecto do processo de maturação que algumas sociedades primitivas reconhecem, depois da puberdade o jovem ou a jovem obtêm o *status* e os privilégios de adultos. O período prolongado de adolescência (algumas vezes, de quase uma década em sociedades de maior índice técnico) não é fisiológico, mas uma invenção social (MUUSS, 1976, p. 15).

Em virtude da necessidade de se justificar uma nova fase, não existente antes da sociedade industrial, lançou-se mão das modificações biológicas e etárias para se reforçar a saída desse jovem do mercado de trabalho, reforçando a importância de um amadurecimento psicológico e social do adolescente.

8.3. Concepção de letramento

A palavra letramento ainda carece de uma definição precisa, diferentes autores a descrevem de diversas maneiras, Tfouni considera letramento como os impactos que a aprendizagem da leitura e escrita tem em uma sociedade. Ampliando a definição de Tfouni, Kleiman (1995 *apud* SOARES 2002), inclui as próprias práticas sociais da leitura e escrita, como parte da definição de letramento.

Para Soares (2002), devemos acrescentar a estas duas definições também a ideia de que letramento envolve a condição de ser letrado, isto é, habilidades e competências próprias de quem exerce a função de ser letrado, que permitem que estes indivíduos se insiram em uma sociedade letrada. Implícito ao conceito de Soares (2002), está a ideia de que o contato com a língua escrita causa modificações cognitivas e sociais no indivíduo.



Educadores interessados nas dificuldades de aprendizagem da língua escrita colocam ênfases diferentes nestes dois aspectos.

Há muita discussão a respeito das consequências que a aquisição da língua escrita, em particular a alfabetização, pode ter no processamento cognitivo dos indivíduos. No entanto, em pelo menos um aspecto da cognição, o raciocínio metalinguístico, a alfabetização parece causar uma mudança qualitativa na maneira de se processar a linguagem.

Do ponto de vista social, Kleiman (2001) argumenta que a aquisição da leitura e da escrita sempre envolve relações de poder. Trata de um processo de aculturação do indivíduo, que vai além do mero conflito cognitivo, é um processo de perda e luta social. Aprender a ler e escrever está relacionado à aceitação de práticas da cultura dominante. Para Kleiman, o ensino da leitura e escrita não pode se dar alienado dessa concepção ideológica ou estará fadado ao fracasso.

O papel da escola, como mantenedor das relações de poder encontradas nas sociedades industriais, tem sido muito debatido pela literatura da Educação para um panorama sobre o assunto. A importância de se contextualizar o ensino da leitura escrita, apresentando ao aluno os diferentes usos e funções da língua, também vem sendo discutido ao longo dos anos (KAUFMANN, 1994). Embora essa discussão tenha contribuído para um maior entendimento da questão do fracasso escolar, precisamos conhecer melhor os aspectos cognitivos envolvidos na aquisição da escrita. As mudanças sociais são mais lentas e mais difíceis de serem alcançadas, as mudanças cognitivas por outro lado são possíveis através de programas de intervenção mais facilmente implementados.

8.4. Concepção de Inclusão Educacional

A ideia da inclusão se fundamenta numa filosofia que reconhece e aceita a diversidade, na vida em sociedade. Isto significa garantia do acesso de todos a todas as oportunidades, independentemente das peculiaridades de cada indivíduo e/ou grupo social.

A Constituição Federal do Brasil assume como fundamental, dentre outros, o princípio da igualdade, quando reza no caput de seu artigo 5, que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros, residentes no País, a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade”.

Para que a igualdade seja real, entretanto, ela há que ser relativa (dar tratamento igual aos iguais e desigual aos desiguais). O que isto significa? As pessoas são diferentes, têm necessidades diversas e o cumprimento da lei exige que a elas sejam garantidas as condições apropriadas de atendimento às peculiaridades individuais, de forma que todos possam usufruir das oportunidades existentes. Tratar desigualmente não se refere à instituição de privilégios, e sim, à disponibilização das condições exigidas pelas peculiaridades individuais na garantia da igualdade real.



O principal valor que permeia, portanto, a ideia da inclusão é o configurado no princípio da igualdade, pilar fundamental de uma sociedade democrática e justa: a diversidade requer a peculiaridade de tratamentos, para que não se transforme em desigualdade social.

Inclusão social enquanto paradigma

Tem-se aqui, por paradigma, o conjunto de "conceitos, valores, percepções e práticas" (Kuhn, 1999, in Correr, 2000) compartilhadas por grupos sociais, ou por toda uma sociedade, em diferentes momentos históricos.

O estudo da literatura mostra claramente o movimento de mudança nos paradigmas que têm caracterizado, no decorrer da história, as relações das diferentes sociedades com as pessoas com necessidades especiais (Goffman, 1961; Pessotti, 1984; Silva, 1987; Aranha, 1980, 1995, no prelo).

O primeiro paradigma, da Institucionalização, fundamentava-se, de maneira geral, na ideia de que a pessoa diferente, não produtiva, estaria melhor protegida e cuidada se mantida em ambiente segregado, à parte da sociedade mais ampla. Assim, sua prática caracterizou-se essencialmente pela criação e manutenção das Instituições Totais, local de confinamento, onde esses cidadãos passavam toda sua vida.

A partir da crítica severa proveniente de diferentes representações sociais, desenvolveu-se o segundo paradigma, denominado de Serviços, que assumiu concepções e ideias aparentemente diferentes do anteriormente adotado. Passou-se a considerar que a pessoa diferente tem o direito à convivência social com as demais pessoas, mas para exercê-lo, tem primeiro que ser ajudada a se modificar, a se ajustar, no sentido de vir a parecer e a funcionar do modo mais semelhante possível ao dos demais membros da sociedade. Assim, começaram a proliferar instituições, entidades e organizações, tendo por como objetivos avaliar e oferecer, às pessoas com deficiência, programas de intervenção que visam "aprontar" a pessoa diferente para o processo de integração social, entendido, por sua vez, como "processo de favorecimento da convivência de alguém tido como diferente, com os demais membros da sociedade, tidos como supostamente iguais" (Aranha).

Na década de 80, em muitos países, começou a proliferar a argumentação de que é conhecida e reconhecida a importância do tratamento, da capacitação, do ensino e de qualquer intervenção com objetivos educacionais, terapêuticos, de habilitação e de reabilitação de pessoas com necessidades especiais. Acrescentava-se, entretanto, que não se via a justificativa, para o fato de que estar passando por qualquer dessas circunstâncias fosse razão para pospor, a critério e intervalo indefinidos, o momento da integração! (Vash, 1983). Muitas categorias de



razões foram debatidas, desde as de natureza pragmática, até as histórico-críticas.

Como resultante dessa movimentação de ideias, foi se delineando o terceiro paradigma, denominado Paradigma de Suportes. Fundamentado técnico-cientificamente no conhecimento sobre os ganhos em desenvolvimento pessoal e social provenientes da convivência na diversidade, e sócio-politicamente, no princípio da igualdade, aponta para a Inclusão, entendida aqui como o processo de garantia do acesso imediato e contínuo da pessoa com necessidades especiais ao espaço comum da vida em sociedade, independentemente do tipo de deficiência e do grau de comprometimento apresentado. Tal compreensão traz implicações sérias, já que garantir o referido acesso vai exigir providências bi-direcionais: além das costumeiras ações de intervenção direta junto aos sujeitos com necessidades especiais, faz-se necessário desenvolver ações junto à sociedade, que deve se ajustar para a convivência na diversidade.

A provisão de suportes físicos, pessoais, materiais (equipamentos, recursos), técnicos e sociais começa a ser estudada (Correr, 2000) e a se desenvolver, como estratégia de viabilização do processo de inclusão, nas diversas áreas da vida em sociedade: comunidade, educação e trabalho.

A inclusão, portanto, é o fenômeno mais recente no debate de ideias no país, no que se refere ao delineamento das relações entre a sociedade brasileira e o segmento populacional de brasileiros com necessidades especiais. Processo mais amplo e complexo do que o proposto pela integração, já que bi-direcional exige mudanças não somente na pessoa com deficiência, mas principalmente no contexto social, de forma a poder atender às necessidades especiais das pessoas com deficiência também, estejam elas nessas condições definitiva ou temporariamente. É no espaço da contextualização dessas ideias que reside a grande diferença de significado entre os termos inclusão e integração. Quando se fala em integração, apesar de aparentemente estar se falando do direito de igualdade, na realidade está se atribuindo quase que exclusivamente à pessoa com deficiência a responsabilidade por sua segregação (atribuída a sua "incompletude"). Por consequência, fala-se, ainda, da necessidade de se alterar, ajustar, mudar a pessoa com deficiência, para que ela possa, então, conviver com os demais de forma integrada, o que por si só, caracteriza a desigualdade real.

8.5. Concepção de Homem e Sociedade

O que é o homem? Esta pode ser uma pergunta da Psicologia, da Sociologia, da História e de tantas outras ciências. No sentido lato entendemos



o “ser humano”. Nas dimensões biológica, cultural, social, política, que age e se relaciona no seu tempo. Para a educação o “homem” é um ser complexo que não pode ser definido ou rotulado, ou seja, é um ser concreto (sócio-histórico), situado numa classe social - síntese de múltiplas determinações, em razão de suas diversas dimensões, as quais sofrem alterações no tempo e no espaço.

Nesse sentido, o homem é um ser incompleto que está sempre em formação. Esta formação também ocorre por meio de suas ações e relações como o meio cultural, social, político e econômico em que ele se encontra inserido e não como mero reflexo da estrutura ou da educação formal.

Assim, a Escola como instituição de educação formal deve possibilitar uma formação que lhe permita a entender a si próprio e ao outro assim como, o meio em que está inserido.

Essa comunidade escolar rejeita a formação do homem de forma unilateral, definido pela racionalidade técnica, pelas atividades utilitárias e necessidades obrigatórias, mas defende uma concepção de homem multifacetado e em constante formação e transformação.

Nessa perspectiva, os conteúdos elencados no PPC, levaram em consideração que o ser humano atendido por esta instituição escolar está em processo de formação. Assim os professores ao encaminhar seus conteúdos, precisam ter claro de que os estudantes encontram-se nesse processo e que os conteúdos trabalhados pelas diferentes disciplinas e séries, devem possibilitá-los entender a si e a outros numa perspectiva de diversidade, a qual historicamente no Brasil, ainda é abordada de forma descolada da desigualdade social e da discriminação.

Segundo o dicionário de Filosofia, Abbagnano (2000, p. 914), a palavra sociedade é definida como: conjunto de indivíduos caracterizado por uma atitude comum ou institucionalizada.

A característica comum que define a sociedade brasileira deve-se ao fato de ocuparmos o mesmo território, mesmo idioma, estarmos inseridos em uma sociedade capitalista. Por outro lado, apresentamos culturas diversas, a sociedade paranaense apresenta uma diferença grande no que tange ao acesso aos bens de consumo, a cultura, enfim, ao entendimento de cidadania. Entendemos que não é possível falar de sociedade brasileira de forma monolítica, pois a mesma apresenta uma gama enorme de distinções, em todas suas esferas.

Assim ao abordarmos a concepção de sociedade neste PPP, fez-se necessário entendê-la nessa complexidade. Mas, o que significa compreender a Educação no contexto desta sociedade? Qual a possibilidade de se articular a presente proposta pedagógica cujo compromisso seja a transformação da sociedade? Não é finalidade deste texto, dar uma resposta definitiva para tais questões, mas de provocar discussões sobre esta temática. Segundo Saviani (1995, p.86), a prática social é o ponto de partida e o ponto de chegada do



ensino, pois, é na prática social, que os docentes encontrarão os grandes temas para o ensino, dessa forma, o entendimento de ser humano e a sociedade deveria começar pela problematização, extraída da prática social desta comunidade escolar.

Concluindo, defendemos a ideia de que a determinação de homem e de modelo de sociedade imposto, não retira da escola a margem de autonomia para retroagir sobre o funcionamento deste modelo, dessa forma acredita-se que as diversas disciplinas que compõem o currículo da Educação Básica devem buscar na prática social dos alunos as problematizações para trabalhar seus conteúdos e conceitos, observando como estes conhecimentos foram historicamente produzidos, articulando assim a aprendizagem num movimento de superação do modelo de sociedade excludente no qual nos encontramos inserido e que historicamente vem marginalizando a maior parte da população.

8.6. Concepção de Cultura

O conceito de cultura é historicamente polissêmico e contraditório abordá-lo em uma sociedade multicultural e globalizada¹² neste início do século XXI é uma tarefa árdua. Não pretendemos nesse momento, discutir este conceito em sua amplitude, mas apontar nossa opção de concepção de cultura. Primeiramente procuramos entender qual a diferença entre 'natureza' e 'cultura'. Para tanto recorremos aos estudos da filósofa Marilena Chauí. Na sequência apontamos a concepção de cultura compreendida, a qual se fundamenta na antropologia, na sociologia, na história e na filosofia.

Segundo Chauí (2004, p. 242) é muito comum ouvirmos frases deterministas relativas à classe, gênero, etnia, religiões e etc., como por exemplo: “Fulana nem parece mulher”, “judeus são naturalmente avarentos e o árabes são naturalmente comerciantes espertos”, o brasileiro sempre dá um “jeitinho” para tudo (grifo nosso). Estas afirmações permitem a naturalização de determinados comportamentos, práticas, ideias, além de sugerir que existe uma única natureza humana para todos os tempos e lugares.

2 A globalização é de certa forma, o ápice do processo de internacionalização do mundo capitalista. Para entendê-la, como, de resto, a qualquer fase da história, há dois elementos fundamentais a levar em conta: o estado das técnicas e o estado da política. Só que a globalização não é apenas a existência desse novo sistema de técnicas. Ela é também o resultado das ações que asseguram a emergência de um mercado dito global, responsável pelo essencial dos processos políticos atualmente eficazes. Os fatores que contribuem para explicar a arquitetura da globalização atual são: a unicidade da técnica, a convergência dos momentos, a cognoscibilidade do planeta e a existência de um motor único na história, representado pela mais-valia globalizada. Um mercado global utilizando esse sistema de técnicas avançadas resulta em uma globalização perversa, a qual poderia ser diferente se seu uso político fosse outro. SANTOS, Milton. Por uma outra Globalização (do pensamento único à consciência universal). Rio de Janeiro: Record, 2000, p.1-



De acordo com Chauí (2004, p. 246) com a qual corroboramos 'cultura' e 'natureza' não são termos antagônicos, mas uma “segunda natureza que a educação e os costumes acrescentam à natureza”, resultados expressos na vida material e imaterial de uma sociedade, grupo, família ou de um sujeito. O conceito de cultura na acepção sociológica refere-se aos aspectos da sociedade humana que “são antes aprendidos do que herdados” (GUIDDENS, 2005, p.38).

No entendimento de que a cultura não é um fator determinante biológico ou ideológico esta comunidade escolar recusa uma concepção de cultura totalmente planificada, monolítica e hegemonicamente padronizada pelo sistema econômico, político ou de alguns ideólogos. Contudo, faz-se necessário deixar claro que não podemos dissociar o conceito de cultura do tempo e do espaço em que vivemos.

Vivemos nesse momento, em uma sociedade globalizada e multicultural, ou seja, inserida no movimento da mundialização³ do capital e da informação, com sua diversidade racial, geográfica, religiosa, política e econômica etc.

Segundo Maclaren (2000) o processo de globalização influencia direta e indiretamente a vida dos seres humanos em todos os campos, a saber: econômico, cultural, política, relação interpessoais e a própria subjetividade, contudo ele frisa que o processo de globalização “não se verifica de modo homogêneo, tanto na extensão quanto na profundidade”.

Considerando a contribuição de Maclaren (2000), observamos em nossa concepção de cultura o mundo globalizado e multicultural. Procuramos entendê-lo na extensão e profundidade de nossa cultura e na relação com o mundial. Assim, não abordamos a diversidade cultural (diferenciação e da singularidade de culturas) nas diferentes disciplinas, descoladas das discussões sobre a desigualdade social e econômica, a qual é produto das relações de exploração capitalistas historicamente construídas em nosso país, em relação aos outros países ricos e pobres.

Assim, esta comunidade escolar defende uma concepção de cultura que não acomode os sujeitos na sociedade dita globalizada e multicultural, mas que respeite e interprete as diferenças buscando não “mascarar” ou omitir as profundas desigualdades sociais e econômicas. Com isso, pretende-se construir uma cultura de resistência crítica à dominação em seus mais variados aspectos e, também criar a possibilidade de refletir e desafiar os processos historicamente sedimentados pela imposição econômica e de alguns ideólogos.

Segundo Da Matta (1986, p17), “a identidade social se constrói por meio de dados quantitativos, onde somos uma coletividade que deixa a desejar; e

³ Segundo Chesnais (1996) o processo de mundialização é uma fase específica do processo de internacionalização do capital que tem como característica o movimento conjunto da: 1) acumulação ininterrupta do capital e, 2) as políticas de liberação, de privatização, de desregulamentação e de desmantelamento das conquistas sociais e democráticas. (CHESNAIS, François. A mundialização do capital. São Paulo: Xamã, 1996.)



por meio de dados sensíveis e qualitativos, em que podemos ver a nós mesmo como algo que vale a pena”. É nessa perspectiva que esta comunidade escolar, buscará discutir o conceito de cultura e, não apenas como uma questão da sociedade “pós-moderna”, nem reduzindo aos problemas étnicos, gênero, ambientais, orientação sexual, e etc. Mas observar estas instâncias de maneira relacional respeitando as suas especificidades e complexidades.

No caso específico da sociedade brasileira, para Da Matta (1986, p.19) ao buscar entender o Brasil por meio desta capacidade relacional, ou seja, como duas faces de uma moeda poderemos entender mais sobre a identidade de nosso povo. Pois, na compreensão de Da Matta (1986), o que nos faz ser reconhecidos como brasileiros, principalmente na percepção do estrangeiro, é a utilização da língua falada e escrita, dos costumes, de determinados gostos e festas nacionais, pelo espaço geográfico que ocupamos. Contudo, este antropólogo ressalva que, embora sejamos identificados como brasileiros por falar o mesmo idioma, morar num espaço geográfico denominado Brasil e, a maioria da população gostar da festas nacionais como, por exemplo, o Carnaval, faz-se necessário considerar que as diferenças étnicas, religiosas, regionais, locais e individuais são reais, assim não existe uma identidade brasileira monolítica

Para Stuart Hall (1998) a identidade nacional fica na esfera de uma “comunidade imaginária”. A “cultura nacional imaginária” seria mantida pelos discursos e narrativa sobre a nação em obras literárias e historiográficas e também nas narrativas populares, geralmente para atender determinados interesses de um determinado momento histórico a serviço dos mecanismos de dominação.

Segundo Pereira Filho (2010) “No caso da busca da Identidade do Brasil e do brasileiro, esses fatores aparecem de maneira bastante marcante. Pensar a formação histórica e cultural brasileira é ir ao encontro de pelo menos três aspectos centrais: o território, o povo, o Estado. E, em todos esses três casos, ocorre enorme complexidade quanto à identificação de seus elementos formadores”. Assim, melhor do que falar de uma identidade nacional, é problematizar o seu entendimento em diferentes momentos da História do Brasil, procurando desvelar os mecanismos que a construiu, ou seja, trazer a tona os interesses envolvidos nas mudanças, permanências, rupturas e a partir disso buscar o construir o conceito de identidade no contexto da realidade brasileira. Importa ressaltar que, historicamente, já houve momentos de determinação cultural, mas que estas sempre tiveram atreladas a interesses de dominação.

Assim, a concepção de cultura desta comunidade escolar buscará pensar a identidade e a pluralidade cultural pelo viés da diversidade, a qual a nosso ver não pode estar desvinculada dos processos históricos que as construíram. Essa concepção deve estar fundamentada teoricamente, de forma



clara, pois sustentará e orientará a prática pedagógica da Escola, bem como, a mediação e articulação desse processo junto à comunidade escolar.

8.7. Concepção de Educação

Mestre não é o que ensina,
mas quem de repente aprende.
Por que é que todos não se reúnem,
para sofrer e vencer juntos de uma vez?
Guimarães Rosa, Grande sertão: Veredas

Compartilhando a provocação de Guimarães Rosa, esta comunidade escolar acredita que, para vencer juntos, faz-se necessário se reunir, pensar, dialogar, discutir as questões de educação juntos. Nesse sentido, buscaremos primeiramente, discutir uma concepção de Educação que nos foi imposta nos anos 1990 e, na sequência, abordaremos a concepção de educação que esta comunidade escolar defende, a qual se contrapõe a desse período.

No contexto da globalização da década de 1990, as reformas educacionais brasileira, ancorada no ideário neoliberal conservador, buscaram produzir mudanças na educação, essas políticas provocaram alterações na formação do educador e no trabalho docente.

Por um lado, ocorreu um processo de descentralização das funções sociais e políticas, de privatização e de ação do estado subordinada à prioridade da geração de lucros em detrimento dos investimentos em políticas públicas e sociais. Por outro lado, houve centralização das diretrizes, do planejamento e da avaliação escolar. Exemplos disso são o texto da nova LDBEN 9.394/96, a elaboração e a implantação dos currículos nacionais (Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais) e das avaliações nacionais (Provão, Enem, Saeb, Prova Brasil e outras).

A educação brasileira dos anos 1990 acatou os quatro pilares estabelecidos pela UNESCO: aprender a conhecer, aprender a conviver, aprender a fazer e aprender a ser, os quais estão pautados no relatório de Jacques Delors (1993 a 1996).

Segundo Romão, com o qual corroboramos, o Relatório de Delors assumiu um caráter empobrecedor da educação, principalmente em relação ao segundo pilar “aprender a fazer”, quando se referiu à preparação das pessoas para século XXI, tendo como prerrogativa somente o processo produtivo.

Paulo Freire, em Pedagogia do Oprimido, faz referência ao fazer como processo inerente do processo educativo. Ao contrário da proposta de Delors, para Freire o aprender a fazer tem um caráter político. Ainda de acordo com a



obra de Freire, a educação, ao assumir um caráter mecânico, contribui para exclusão e não para libertação dos sujeitos. Esta comunidade escolar acredita que a educação não se limita aos quatro pilares estabelecidos pela UNESCO. Entendemos que:

(...) ensinar inexiste sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. [...]. Aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender (FREIRE, 1997, p.26).

Assim como Freire, esta comunidade escolar defende a ideia do educando no centro do processo educacional mediado pelo professor e não ao contrário, como sugere Jacques Delors, ao centrar mais na questão do aprender objetivando adaptar os sujeitos para o processo produtivo.

O Colégio Paulo Leminski tem como concepção uma educação problematizadora e dialógica, oposta à educação bancária. Acreditamos que uma educação pautada no diálogo entre professores, estudantes e ciências de referência, das diferentes disciplinas, possam construir caminhos para a autonomia dos sujeitos envolvidos no processo educacional.

Segundo Freire (1983, p.79), “os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”. Nesta perspectiva, a proposta de educação de Paulo Freire é dialógica, pois os elementos constitutivos do diálogo são a ação e a reflexão.

Esta comunidade escolar, apropriando-se das ideias de Bakhtin, entende que a educação dos sujeitos se constitui nas relações contraditórias efetuadas durante a sua interação com o outro. Essa tensão dialética no processo interação acontece por meio do diálogo não o diálogo somente face a face entre duas pessoas, mas com outros tempos, outras leituras, com as diversas vozes sociais, isso, e muito mais, constituem o sujeito.

Pois, as palavras estão carregadas de conteúdo ideológico, elas “são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1999, p. 41). Pode-se dizer, então, que os nossos enunciados são heterogêneos, uma vez que emergem da multidão das vozes sociais. Faraco (2003) destaca que é nessa atmosfera heterogênea que o sujeito vai se constituindo discursivamente e revela-se, no momento de sua expressão, como produto de relação viva das forças sociais.

Por isso, pautados nas ideias de Bakhtin, entendemos que a educação dos sujeitos se constitui nas relações contraditórias efetuadas durante a sua interação com o outro. Essa tensão dialética acontece por meio do diálogo, com diversas vozes sociais, entre outras formas de interação. É nessa



heterogeneidade, segundo Faraco (2003), que o sujeito vai se construindo e se revelando. E defendemos ainda, a socialização da educação sistematizada e do saber elaborado historicamente como um instrumento de compreensão da realidade social dos estudantes, objetivando a transformar a realidade excludente de que muitos encontram-se inserido.

8.8. Concepção de Conhecimento

Durante muitos anos a concepção positivista e a concepção marxista⁴ do conhecimento foram a bússola norteadora do trabalho na escola. Contudo, no final dos anos de 1960 e início dos anos de 1970, inúmeros teóricos se debruçaram sobre a produção de argumentos com a finalidade de evidenciar os limites do modelo marxista e positivista (KUHN, 1994 p.13).

Thomaz Khun em sua obra *A estrutura das Revoluções Científicas* criticou os paradigmas positivista e marxista. Conceitua paradigma da seguinte forma: “considero paradigmas as realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante muito tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência”⁵. Embora essa tese tenha sido formulada sobre as ciências físicas e matemáticas, é válida para ciências humanas, “a ciência normal frequentemente suprime novidades fundamentais, porque subvertem necessariamente seus compromissos básicos [...]”⁶. Esse teórico critica o conjunto de regras e padrões estabelecidos a que chama de paradigmas, pois acredita que eles impõem aos pesquisadores, conduzindo-os a rejeitar o novo, deixando de lado o que não se encaixa nos esquemas científicos preestabelecidos.

Ocorre que, o novo, o inesperado, impõe-se de maneira tal que não pode mais ser ignorado; então, a comunidade científica obriga-se a formular novas bases para prática científica. É o que Khun denominou de revolução científica. A apropriação dessa obra para educação sugere que o conhecimento modelar trabalhado não dá mais conta de responder a realidade dos educandos. Assim, os teóricos das diversas áreas do conhecimento buscam pesquisar e entender o conhecimento em cada contexto histórico. No sistema educacional, a falência destes paradigmas ditos tradicionais deve-se à recusa aos modelos prontos, à ortodoxia e as visões totalizantes; e no lugar dos mesmos surgiu o pluralismo (para alguns o ecletismo).

A crise dos paradigmas positivista e marxista contribuiu para que outras dimensões do conhecimento fossem (re) valorizadas na formação do educando, entre estas dimensões, estão a dimensão filosófica e artística.

4 O termo marxiano refere-se ao pensamento do próprio Marx e marxista, às diferentes leituras e interpretações de outros autores.

5 KUHN, Thomaz. *A estrutura das revoluções científicas*. 3. Ed. São Paulo Perspectiva, 1994. P.13.

6 Idem



Peixoto (2003, p.39), considera o conhecimento artístico “como criação, portador de conteúdo social e histórico”. Assim, a valorização desta dimensão do conhecimento na escola possibilita que os estudantes desenvolvam a capacidade de expressar a realidade em que estão inseridos de forma crítica e criativa. A dimensão filosófica do conhecimento na escola de acordo com as Diretrizes Curriculares de Filosofia se “ocupa” de modo sistemático com a origem, a essência e a certeza do conhecimento humano, contemplando basicamente quatro questões como:

Critérios de verdade – o que permite reconhecer o verdadeiro?
Possibilidade do conhecimento – pode o sujeito apreender o objeto? -
Âmbito do conhecimento – abrange ele a amplitude do real ou se restringe ao sujeito que conhece?
Origem do conhecimento – qual é a fonte do conhecimento? (DCE de Filosofia, p.57, 2008).

Esta comunidade escolar, além da dimensão do conhecimento científico, valoriza também a dimensão artística e filosófica do conhecimento na educação básica, por acreditar que as mesmas fazem parte da formação integral do ser humano. E que, o estudante em contato com esta forma de pensar poderá confrontar a realidade que o cerca, exercendo a atividade filosófica ao buscar caminhos ou possíveis respostas para os problemas originados do estudo das ciências e de sua vida em sociedade. Além de essa atividade possibilitar a evidência dos limites do conhecimento produzido em determinada época, a mesma propicia aos estudantes perceberem que os fatores históricos e temporais influenciam na elaboração do conhecimento, bem como podem levá-los a perceber a possibilidade de retomar problemáticas já pensadas na perspectiva de novas soluções relativas ao seu tempo.

Entendemos que o conhecimento científico trabalhado com os alunos, deve ter como norte a ciência de referência de cada disciplina e não nos modelos pré-estabelecidos. Desta forma, o professor ao ministrar os conhecimentos relativos à sua disciplina, deve considerar a ciência de referência da mesma de forma contextualizada, com as demais disciplinas, bem como, com os objetivos educacionais na formação do aluno.

8.9. Concepção de Currículo

O currículo não é um mero conjunto neutro de conhecimentos escolares a serem ensinados, aprendidos e avaliados. O currículo é sempre parte de uma tradição seletiva, é um conjunto de ações, “não algo pronto de uma vez por todas; é, antes, algo a ser defendido onde, com o tempo, as mistificações tendem a se construir e reconstruir” (GOODSON, 2001, p. 27).



A comunidade escolar do Colégio Paulo Leminski corrobora com as ideias de Goodson (2001), concebe currículo como uma construção, um campo de lutas, um processo, fruto da seleção e da visão de alguém ou de algum grupo que detém o poder de dizer e fazer. Nesse sentido, o currículo revela e expressa tensões, conflitos, acordos, consensos, aproximações e distanciamentos.

O currículo proposto tem como objetivo possibilitar a reflexão sobre a educação no contexto da sociedade global e multicultural na qual estamos inseridos, a partir da proposição dos conteúdos das diferentes disciplinas e por meio das diferentes atividades pedagógicas, defendendo a necessidade de diálogo entre os professores, estudantes, pais, comunidade e outros, este é o desafio do currículo proposto por esta comunidade escolar.

É importante deixar claro nossa compreensão de sociedade multicultural e global. Atualmente, a expressão multicultural tem sido amplamente utilizada nos discursos educacionais, no currículo a mesma serve para caracterizar a sociedade brasileira a qual se encontra inserida no movimento de mundialização do capital com sua diversidade geográfica, étnica, religiosa, política, cultural etc.

Nesse sentido, esta comunidade escolar entende o conceito multicultural, como uma possibilidade de defender um caminho flexível para escola, com o qual pretende contemplar os saberes do cotidiano dos diferentes sujeitos que compõem esta comunidade escolar, relacionando com os saberes artísticos, filosóficos e científicos historicamente construídos.

Dessa forma, o professor ao elencar seus conteúdos no PPC desta proposta “deve” ir além dos territórios e dos limites disciplinar, mas “deve” ter a capacidade de buscar diálogos interdisciplinares, de integrar, de incluir em contextos específicos dos diferentes sujeitos os saberes dos denominados “excluídos”, a saber: negros, indígenas, povos ribeirinhos e faxinalenses, pobres, homossexuais, portadores de deficiência física e outros.

O currículo proposto por esta comunidade escolar rejeita a escola excludente, contudo, questiona as condições de trabalho com um segmento específico da chamada minorias, principalmente, ao que tange as deficiências físicas, visuais, mentais, auditivas. Esta postura traz consigo a crítica ao sistema de inclusão proposto para as escolas brasileiras sem que os professores recebam uma formação específica para trabalhar com estes sujeitos, não permitindo assim um processo de ensino/aprendizagem para além do discurso.

Nas diretrizes curriculares e disciplinares propostas pela Secretaria do Estado do Paraná, é explícito o interesse do Estado em reconhecer o pluralismo no interior da sociedade paranaense e no espaço escolar como um espaço de afirmação de identidades diversas. Exemplo disso, foi à proposição



das diretrizes disciplinares para Educação Básica, as quais contemplam e valorizam os diferentes sujeitos que compõem a sociedade.

Esse fator leva-nos a questionar: O que significa falar de identidade neste contexto? Identidade “é o papo do momento, um assunto de extrema relevância e em evidência” (BAUMAN, 2005, p. 23). Para Hall (2000, p.103) está ocorrendo uma “verdadeira explosão discursiva do conceito de identidade. Estes entre outros teóricos alertam para os vários aspectos circunscritos à questão identitária. Assim, para o currículo deste estabelecimento de ensino buscou-se analisar a rede de significações que a problemática adquire, nos diferentes lugares sociais.

No caso específico da sociedade brasileira, temos que questionar quais as implicações de pensar identidade e a pluralidade cultural pelo viés da diversidade, a qual historicamente ainda é descolada da desigualdade social e da discriminação.

De maneira geral, os professores que compõem esta comunidade escolar sabem a diferença entre a diversidade cultural, fruto da diferenciação e da singularidade de culturas, e a desigualdade social, produto das relações de exploração capitalista, historicamente construídas e consolidadas em nosso país.

Dessa forma, contemplar a diversidade cultural no currículo por meio das diferentes disciplinas e das atividades pedagógicas constitui para este estabelecimento de ensino um movimento, num campo político de embates, no qual as relações de classe, gênero, etnia são relações de poder, autoridade, dominação e resistência na lógica social capitalista.

Nesta perspectiva, a proposta dos conteúdos elencados no currículo deste colégio, buscou não confundir o respeito à tolerância em relação às múltiplas experiências de grupos humanos e as lutas sociais pela transformação da sociedade. Assim, a proposição dos conteúdos pelas diferentes disciplinas deste estabelecimento de ensino bem como as atividades pedagógicas, tem por finalidade a busca da construção do respeito e da tolerância, mas não mascarando ou omitindo as profundas desigualdades sociais e econômicas existentes no Brasil.

Nesse sentido, o currículo proposto por esta comunidade escolar, buscará mediar as relações entre escola, conhecimento artístico, filosófico, científico e sociedade, buscando compreender as permanências, as transformações no que tange os objetivos da escola (o que ela faz) e com quem ela estabelece relações, ou seja, a quem ela atende e de que modo.

O currículo por ser histórico, interfere na história de seu tempo, o mesmo “traz para escola, elementos que existem no mundo e cria, na escola, sentido para o mundo” (VEIGA NETO, 1999, p. 101). Partindo desta premissa, faz-se necessário pensar que as relações estabelecidas no currículo e outros elementos da prática escolar devem voltar o olhar para o papel da escola como



instituição cultural, social e política. Ela não só reproduz, como também produz saberes, práticas, valores, culturas. Portanto, o currículo não se limita ao “prescrito” nos documentos oficiais, mas abrange as ações, as vivências do cotidiano escolar. Segundo Sacristán:

o currículo pode ser entendido como “uma práxis antes que uma objeto estático emanado de modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural das escolas. É uma prática, expressão da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos de ensino. É uma prática que expressa em comportamentos práticos diversos. O currículo, como projeto baseado num plano construído e ordenado, relaciona a conexão entre determinados princípios e uma realização dos mesmos, algo que se há de comprovar e nessa expressão prática concretiza seu valor. É uma prática na qual se estabelece um diálogo, por assim dizer, entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem diante dele, professores que modelam etc. (2000, p. 15-16).

Compartilhamos com Sacristán que o currículo se concretiza no campo dos saberes e das práticas pedagógicas realizadas na instituição escolar, prática esta que não é neutra, pois desvela confluências de relações e interesses que se entrecruzam nos anseios sociais vinculados ao poder, representados por ideais hegemônicos e contra-hegemônicos. Assim entendemos o currículo como componente da escola, por consequência, o mesmo também representa encontro e desencontro de desejos e ideologias. O currículo vivido revela não apenas aceitação das tensões configuradas no cotidiano da sala de aula e da escola, das preposições da mantenedora, mas também da resistência na efetivação do projeto social idealizado.

8.10. Concepção de Ensino e Aprendizagem

Trabalhar com a diversidade presente no Colégio Paulo Leminski exige clareza de que o ensino e a aprendizagem vão além das diferenças de idade ou série. É preciso considerar para além das diferenças sócio-econômicas, as diferenças culturais, individuais dos estudantes que compõem esta comunidade escolar.

Os conteúdos elencados no PPC e ministrados nas diferentes disciplinas devem considerar o contexto de produção do conhecimento bem como expor aos estudantes a finalidade deste na sociedade atual. Esta comunidade escolar



entende que a aprendizagem acontece a partir do momento que os estudantes conseguem relacionar os conteúdos estudados com as demais disciplinas e com o meio no qual se encontram inseridos. E por fim, conseguem explicar de maneira lógica e racional o mundo em que vivem, desnaturalizando assim que a maioria das pessoas na sociedade, acreditam como natural.

Nesse sentido, as metodologias empregadas para aquisição do conhecimento, deve considerar os estudantes como construtores do conhecimento, o qual é mediado pelo professor. Dessa forma, esta proposta pedagógica rejeita uma metodologia centrada no professor e que submeta o estudante na condição de mero expectador.

A metodologia empregada pelo professor deve considerar a especificidade da disciplina, mas considerar também que os conteúdos devem possibilitar ao estudante uma formação para a cidadania, assim os conteúdos ministrados não podem ficar restritos somente ao âmbito da ciência de referência, mas por meio deles possibilitar ao estudante uma formação mais ampla. Formação esta que possibilite ao estudante compreender que o exercício da cidadania não se resume na participação política por meio do voto, mas compreende também: a igualdade de oportunidades; liberdade física e de expressão; educação; saúde; trabalho; cultura; lazer; emprego; meio ambiente sustentável; sufrágio universal e secreto; iniciativa popular de leis; respeito a dignidade humana, respeito a alteridade, dentre outros direitos que compõem o quadro dos Direitos Humanos.

Desse modo, os conteúdos ministrados nas diferentes disciplinas precisam contemplar a voz dos sujeitos que estiveram a margem da História, bem como possibilitar desnaturalizar o papel das instituições políticas, científicas, religiosas, econômicas, que se encontram sedimentadas como natural em nossa sociedade.

Esta comunidade escolar entende que o processo ensino-aprendizagem ocorre pela experiência e pela mediação do professor, nesse sentido, rejeita-se a ideia que somente a maturidade é condição única para o efetivo aprendizado, bem como conteúdos ministrados sem a devida contextualização e o ensino de saberes fragmentados sem o diálogo com as diferentes disciplinas.

8.11. Concepção de Avaliação

Apontar a concepção de avaliação desta comunidade escolar neste PPP é também dizer como planejamos, estabelecemos objetivos no processo de ensino aprendizagem, assim os critérios de avaliação que condicionam os resultados devem estar sempre subordinados às finalidades e objetivos, os quais estão dispostos na proposta curricular (PPC) de cada disciplina. O PPC foi construído, pelos professores deste estabelecimento e faz parte deste PPP.



Esta comunidade escolar rejeita o sistema avaliativo como instrumento de controle, vigilância e punição do estudante, bem como utilizá-la somente para classificar e definir se o estudante será aprovado ou reprovado.

A avaliação para esta comunidade escolar deve acontecer durante todo o processo de ensino aprendizagem e não somente em data específica, a mesma deve ser percebida pelos estudantes como um instrumento que permite aos mesmos reconhecerem suas conquistas, dificuldades, bem como a falta de compromisso com os estudos e, por fim por meio da avaliação os estudantes poderão clarear os desafios a serem vencidos e as possibilidades de fazê-lo.

Para o professor, a avaliação possibilita repensar sua prática pedagógica e ajustá-las às necessidades do processo de ensino/aprendizagem de alguns alunos ou de toda a classe, evidenciando assim, os avanços e as fragilidades do ensino oferecido e, principalmente, criar condições para que o estudante aprenda de forma efetiva.

De acordo com a LDB9394/96 no artigo 24 e inciso V - a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

letra a - avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os eventuais provas finais; letra e – obrigatoriedade de estudos de recuperação , de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino.

Mas o que se entende por avaliação contínua e cumulativa e formativa neste PPP? A avaliação contínua é aquela realizada durante o processo ensino-aprendizagem, mas não de forma estanque, ou seja, observando somente um conteúdo sem fazer relações com os demais conceitos e conteúdos ministrados. Avaliação contínua - significa propor para os estudantes diversas possibilidades e oportunidades para demonstrem apreensão de conceitos e entendimento dos conteúdos ministrados. A avaliação formativa tem como finalidade principal dar uma resposta ao professor e ao estudante sobre as mudanças relacionadas com o conhecimento, bem como detectar os problemas de ensino-aprendizagem e incidir sobre cada objetivo significativo da unidade ministrada. Os aspectos enfatizados na avaliação formativa são os resultados da aprendizagem, relativo aos objetivos.

Quanto a recuperação dos conteúdos nesta instituição de ensino é paralela ao processo de ensino aprendizagem. Para Hoffman (2001):

a recuperação: não é repetição. Ninguém se recupera, repetido o processo. A vida não se passa a limpo. A gente anda para frente. Então, a recuperação tem que



corresponder a um projeto de futuro - novas estratégias pedagógicas, explicações diferenciadas, ações interativas. Recuperar não é repetir, não é olhar para trás, não é fazer de novo. É fazer melhor, é caminhar para frente, é fazer diferente. (p, 48)

Corroborando com Hoffman (2010), a recuperação é entendida como um caminhar na busca de um horizonte. Neste caminhar, estão envolvidos os: estudantes, professores, direção, equipe pedagógica e a família, uma vez que se faz necessário que os sujeitos envolvidos identifiquem as razões para o não aprendizado e a partir daí, possam propor a recuperação.

É importante ressaltar que o não aprendizado pode não ter acontecido em função da metodologia e formação do professor, mas por falta de condições dadas ao professor ao encaminhar suas aulas, como também pela falta de estudo do estudante, sendo que este último pode ser caracterizado pelo não comparecimento as aulas, não realização das atividades propostas pelo professor, indisciplina em sala de aula entre outros.

O sistema de avaliação deve envolver toda a comunidade escolar, pois, o professor não é o único protagonista deste sistema. Desse modo, tomamos a premissa de Hoffman (2010) com o qual corroboramos, “recuperar não é repetir, não é fazer de novo, é fazer diferente”. Este fazer diferente constitui na intervenção de todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem. Nesse sentido, o caminhar não deve focar somente no professor, mas em todos os sujeitos envolvidos: direção, equipe pedagógica, família e os estudantes. No processo de Avaliação o estudante deve ser percebido como sujeito ativo de seu aprendizado e, não como um sujeito passivo.

O ato de ensinar pressupõe uma intenção consciente do professor no sentido de ajudar o estudante adquirir conhecimentos, conceitos, ideias; daí ser fundamental que o professor perceba-se responsável por garantir que a aprendizagem do estudante se realize. Nesse sentido, a avaliação do professor e do aluno, é uma forma de estabelecer o grau de eficácia do ensino e da aprendizagem, Por fim a avaliação deve considerar as especificidades das disciplinas e dos estudantes.

Contudo, ao observar as especificidades da disciplina, o professor deve ter claro que a avaliação deve ser ativa, ou seja, “não basta os educandos reproduzirem as informações. É preciso que as compreendam, as manipulem e possam utilizar de modo flexível e de forma multilateral (LUCKESI, 2002, p.132).

Por fim esta comunidade escolar defende um processo avaliativo que permita o aprendizado, o qual deve ter como premissa a garantia de que os



educandos se apropriem dos conhecimentos trabalhados nas diferentes disciplinas articulando-os com a realidade em que estão inseridos.

8.12. Concepção de Tecnologia

Desde a década de 1960, currículos de ensino de ciências com ênfase em ciência, tecnologia e sociedade (CTS), vêm sendo desenvolvidos no mundo inteiro. Esses currículos apresentam como objetivo central preparar os alunos para o exercício da cidadania e caracterizam-se por uma abordagem dos conteúdos científicos no seu contexto social (SANTOS; MORTIMER, 2002). Contudo, nem sempre o objetivo do uso da tecnologia no processo educacional teve essa abordagem.

O desenvolvimento do capitalismo, “a investigação industrial de grande escala, ciência, técnica e valorização foram inseridas no mesmo sistema”(HABERMAS,1983, p.330). Nesse sentido, a produção de tecnologia passou a depender de um sistema institucional no qual o conhecimento técnico e científico passou a ser tratado como interdependentes.

Nessa perspectiva, Marcuse corrobora com Habermas quando afirma que a ciência e a técnica cumprem a função de legitimação da dominação, pois segundo este autor as metodologias e o conhecimento produzido nas instituições educativas passaram a ter como finalidade a dominação da natureza, possibilitando aos capitalistas uma dominação cada vez mais do homem sobre o homem. Essa concepção de conhecimento tecnológico, segundo Japiassu (1999) levou a uma supervalorização da ciência e da tecnologia, e sem que houvesse uma análise crítica da produção deste conhecimento e, assim muitos passaram a perceber a produção da ciência e da técnica como a salvação da humanidade.

Ao invés das necessidades humanas definirem as necessidades de produção – o que seria a norma para uma sociedade verdadeiramente humana – são as necessidades do funcionamento do sistema que irão criar as “falsas necessidades” de consumo (.). E o sistema criou o homem à sua imagem e semelhança e lhe disse: Não terás outros deuses diante de mim! (ALVES, 1968: 20).

Contudo, no decorrer do processo de desenvolvimento da produção da ciência e da técnica, estudos de Filosofia e Sociologia, passaram a demonstrar que a produção da ciência e da tecnologia nestes moldes, priorizava o sistema capitalista em detrimento da resolução das questões éticas e sócio-políticas da humanidade. Este olhar crítico para produção da ciência e da técnica tem sido objeto de estudo nas instituições de ensino, rejeitando assim a ideia de uma ciência pela ciência, ou seja, voltada somente para o sistema de produção capitalista.



A partir do olhar crítico sobre a produção da ciência e da tecnologia e da busca para resolver as questões éticas e sócio-políticas da humanidade é que passou a se construir uma cultura de produção do conhecimento científico e tecnológico nas instituições educativas objetivando preparar os alunos para o exercício da cidadania, ou seja, o conhecimento científico e tecnológico abordado nas instituições educativas, procuram buscar uma abordagem no contexto social em que o estudante está inserido.

Uma nação adquire autonomia tecnológica não necessariamente quando domina um ramo de alta tecnologia; mas quando consegue uma ampla e harmoniosa interação entre esses subsistemas tecnológicos, sob o controle, orientação e decisão dos “filtros sociais” (VARGAS, 1994, p 186).

Segundo Santos e Schnetzler (1997), alfabetizar, portanto, os cidadãos em ciência e tecnologia é hoje uma necessidade do mundo contemporâneo. Desse modo, esta comunidade escolar por meios das diferentes disciplinas trabalhadas nos diversos cursos, buscará tratar o conhecimento científico e tecnológico não como maravilhas da ciência, como a mídia já o faz, mas, buscará interpretar, analisar e explicar as representações da ciência e da tecnologia permitindo ao estudante agir, tomar decisão e compreender o que está em jogo no discurso dos especialistas.

8.13. Concepção de Cidadania

No Brasil após o fim da ditadura militar a (re) construção da democracia ganhou força. Segundo Carvalho (2008), uma das marcas deste esforço neste período pode ser percebido no uso do termo cidadania.

Políticos, jornalistas, intelectuais, líderes sindicais, dirigentes de associações, simples cidadão, todos adotaram. A cidadania, literalmente, caiu na boca do povo. Mas ainda, ela substituiu o próprio povo na retórica política. Não se diz mais, “o povo quer isso ou aquilo”, diz-se “a cidadania quer”. Cidadania virou gente (CARVALHO, 2008, p. 7).

Essa euforia pós ditadura mostrou um tanto de ingenuidade, pois ao fato de passarmos a termos uma nova Constituição em 1988 e podermos eleger nossos representantes políticos não significou melhorias efetivas na vida de todos os brasileiros ao que se refere a desigualdade social e econômica.

Segundo o jornalista Gilberto Dimenstein (1993) a maior parte dos brasileiros são cidadãos de papel, ou seja, tem seus direitos garantidos em lei, mas na prática isso ainda não é realidade.

Atualmente percebe-se um avanço lento no combate a desigualdade social e econômica no país, mas o Brasil ainda está longe de garantir a cidadania para todos. A discussão- reflexão sobre cidadania é complexa. Faz-se necessário ter claro que o exercício de certos direitos, como a liberdade de pensamento e o voto, não geram o gozo da cidadania efetiva.



[...] liberdade e participação não levam automaticamente, à resolução de problemas sociais. Isto quer dizer que a cidadania inclui várias dimensões e que algumas podem estar presente sem as outras. Uma cidadania plena, que combine liberdade, participação e igualdade para todos, é um ideal desenvolvido no Ocidente e talvez inatingível. Mas ele tem servido de parâmetro para o julgamento da qualidade da cidadania de cada país e em cada momento histórico. (CARVALHO, 2008, p. 9)

No mundo contemporâneo a cidadania é desdobrada em direitos civis, políticos e sociais. Nesse sentido, o cidadão pleno seria aquele detentor desses três direitos. Cidadãos incompletos seriam os titulares de alguns desses direitos e os que não se favorecem de nenhum desses direitos são considerados não cidadãos. Os direitos civis garantem a vida em sociedade, os direitos políticos garantem a participação no governo e na sociedade e os direitos sociais deviam garantir a participação na riqueza coletiva, este último direito inclui o direito a educação de qualidade, saúde de qualidade, emprego, salário e aposentadorias justas entre outros.

No Brasil a construção da cidadania de forma sistematizada, dá os primeiros passos na Proclamação da República em 1889, pois República significa “coisa do povo” logo a todos tem o direito de participar da mesma. Desde lá, andamos a passos lentos no exercício efetivo da cidadania. Além disso, na atualidade percebe-se que a cultura do consumo forja o exercício da cidadania, dando a entender que para ser cidadão basta consumir.

Exemplo desse fenômeno foi a invasão pacífica dos sem tetos a um shopping de classe média do Rio de Janeiro. Essa invasão denunciou a existência de dois brasis: o dos ricos e o dos pobres e denunciou também a perversidade do consumismo. Pois, neste episódio específico os sem teto reivindicavam o direito de consumir, expressando assim a cidadania pregada pelo sistema capitalista (CARVALHO, 2008, p. 219).

Este exemplo contribui para explicitar a concepção de cidadania entendida por esta comunidade escolar, que ser cidadão vai além do direito do consumo. Os direitos civis, políticos e sociais são interdependentes.

Nesse sentido, os conteúdos elencados pelas diferentes disciplinas no PPC deverão trabalhar direta e indiretamente o conceito de cidadania, deixando claro para o educando que o direito do consumo, não pode ocorrer em detrimento do direito da participação política do país. Pois, se o direito ao consumo é capaz de silenciar ou de prevenir entre os excluídos a militância política, a participação política e o avanço democrático do país ficarão prejudicados. O desafio desta comunidade escolar é levar o estudante a entender por meio das diferentes disciplinas, que a construção da cidadania plena no Brasil passa pelo sistema representativo de produzir resultados que impliquem na redução das desigualdades e o fim da divisão dos brasileiros por castas separadas pela educação, pela cor, pela renda. Segundo Carvalho



(2008) a desigualdade é o câncer da sociedade brasileira atual, pois a mesma impede a constituição de uma sociedade brasileira efetivamente democrática e cidadã.

8.14. Concepção de Tempo e de Espaço

O uso do tempo e do espaço na escola tem sido objeto de estudo da História da Educação, Frago (2001) aponta que na sociedade globalizada em constante transformação o espaço não pode ser mais ser dominado pela necessidade de uma ordem implacável e pelo ponto de vista fixo. Este estudioso acredita que o uso do espaço e do tempo na escola deve ser percebido de forma aleatória, flexível, de modo a permitir que o espaço seja antes possibilidade do que limite na formação do educando do século XXI.

Na atualidade, toda e qualquer atividade humana precisa de um espaço e de um tempo determinado. Em relação ao ensino e a aprendizagem não é diferente. O espaço e o tempo são elementos básicos, constitutivo, da atividade educativa.

A ocupação do espaço compreende a constituição de um lugar. Mas qual a diferença entre espaço e lugar? Para Frago (2001, p.61), o espaço “se projeta ou se imagina; o lugar se constrói”, ou seja, a medida que o espaço passa a ser construído pela comunidade que dele faz uso, o mesmo torna-se cultural. Nesse sentido, a escola é um espaço físico e também cultural, portanto, o uso do tempo e do espaço de acordo, com a historiografia educacional sofreu diversas variações no tempo, assim as categorias espaço e tempo são percepções dependentes das relações humanas de um determinado tempo.

O espaço e o tempo já foram utilizados como objetos disciplinadores, segundo Foucault (2007). Nesta concepção de uso do tempo e do espaço, os sujeitos tinham seus horários e espaços esquadrihados. As atividades escolares eram rigidamente estabelecidas com o objetivo de organizar o espaço pedagógico da instituição, e, sobretudo controlar o tempo e as ações dos alunos e professores com a finalidade de manter e garantir a disciplina.

No final do século XIX, o espaço escolar incorporou os preceitos higienista⁷ e mais tarde às exigências do conforto e da tecnologia. Essas mudanças não foram provocadas somente pelas inovações pedagógicas, mas também pela demanda da industrialização e do positivismo, ao movimento higienista e ao taylorismo.

⁷ Construções de prédios escolares com salas amplas e iluminadas, bem ventiladas, longe de excesso ruídos que viesse atrapalhar as aulas, entre outros, rígida divisão dos sexos [...] Normalmente, os banheiros não faziam parte do corpo do prédio, mas eram a ele ligados por corredores cobertos. [...] discurso médico definia as construções dos prédios escolares. (VIDAL; FARIA FILHO, 2005, p.53-54).



O uso do espaço e do tempo escolar, além de ser invisível e silencioso, cumpre determinadas funções culturais e pedagógicas. Neste início de século XXI, a instituição escolar deve rejeitar o uso do tempo e do espaço meramente como dispositivos de adestramento ou uso mecânicos.

O uso do tempo e do espaço escolar é parte constitutiva do currículo. O uso dos mesmos deve contribuir para o processo de aprendizagem do educando, entendidos como possibilidades de aprendizagens e não como limites.

Esta instituição escolar entende que o processo de ensino e aprendizagem pode estar além da sala de aula. O uso de diferentes espaços deve ser proporcionado aos educandos: Laboratório de Informática, Física, Química e Biologia, Biblioteca, salas de vídeos, de danças, do auditório para apresentações diversas, atividades extraclasse, como visitas a museus, exposições entre outros.

Contudo, esta comunidade escolar, ainda está no processo de construção de entendimento do uso do tempo e do espaço como parte constitutiva do currículo e na otimização do tempo e do espaço escolar no que se refere à formação do educando considerando o contexto atual (micro e macro). O debate sobre a concepção do uso do tempo e do espaço assinala consensos mínimos e princípios orientadores, no sentido de guiar um diálogo que possa atender as expectativas educacionais da atualidade e preserve as especificidades da educação.

8.15. Concepção de Gestão Escolar Democrática

A escola pública brasileira, como parte constitutiva da sociedade democrática contemporânea, tal como as demais instituições públicas deve ser regida por critérios democráticos. Contudo faz-se necessário deixar claro que as normas que regulam a escola apresentam especificidades próprias, essa instituição de ensino observando esta especificidade busca construir junto com a comunidade escolar o espírito de igualdade de direitos, de participação e de justiça.

Alunos e professores apresentam experiências distintas, mas que podem ser dialogadas de igual para igual no que se refere ao respeito, ao direito e a palavra, objetivando a participação de ambos na organização e realização de iniciativas que contribuam para o espírito democrático desta instituição de ensino.

Em uma escola de gestão democrática as regras básicas para regular a organização e funcionamento devem ser claras e contemplar os direitos de todos os sujeitos. Essas regras devem traduzir os valores relativos ao bem público, ou seja, como a comunidade escolar entende por público mesmo quando a história brasileira evidencia que os sujeitos que exercem a função pública ainda fazem confusão entre o público e o privado.



Nesse sentido, essa comunidade escolar rejeita qualquer tipo de privilégio que não vise o bom funcionamento da mesma, bem como o uso das funções para privilegiar-se a si mesmo ou um grupo específico. Entende-se que cada função na escola tem sua importância, ou seja, não existe o trabalho menor ou maior, pois é o resultado de todos os esforços que expressam a função das partes.

A gestão democrática se pauta na liberdade, responsabilidade e no espírito crítico dos sujeitos que a compõem, buscará por meio do diálogo e da auto-regulação (Regimento Escolar) traçar estratégias de organização e funcionamento do colégio visando o bem comum.

No que tange a prática pedagógica a gestão desta instituição de ensino observará a legislação vigente e as orientações da mantenedora SEED/PR, sempre com a participação da comunidade escolar representado pelo Conselho Escolar.

Por fim a gestão democrática desta instituição de ensino é um princípio articulado ao caráter público desta atividade, que deve ser mantida pelo Estado, e que este, também precisa ser democrático. Pois, se acredita que a participação da comunidade escolar na gestão democrática da escola expressa o aprendizado das práticas democráticas de contextos mais amplos, esta prática contribui para formação do educandos como sujeitos participativos e democráticos.

A educação pode ser entendida como a apropriação da cultura, historicamente produzida pelo homem, e a escola, como locus privilegiado de produção sistematizada do saber. Isso significa que a escola precisa ser organizada no sentido de que suas ações, que devem ser eminentemente educativas, atinjam os objetivos da instituição de formar sujeitos concretos, ou seja, sujeitos que tenham condições de participar crítica e criativamente da sociedade em que estão inseridos. Assim, a escola, enquanto instituição dotada de especificidades, que tem como principal objetivo a formação de sujeitos, deve ter a sua gestão pautada nessa especificidade, não devendo perder de vista que a sua administração é dotada de um caráter eminentemente político-pedagógico.

Se o princípio básico da administração ou gestão é a coerência entre meios e fins, a forma de gestão da instituição escolar não deve divergir das finalidades estabelecidas. Isso significa que, se a escola é o espaço privilegiado de formação humana e socialização do saber sistematizado e se a construção desse saber pressupõe a participação de todos os sujeitos envolvidos no processo educativo, como condição básica para que a formação se concretize, a gestão dessa instituição precisa ser transparente, contando com a participação de todos.

Para que esse processo seja consolidado, é fundamental que sejam criados mecanismos de participação, tornando a gestão mais democrática, que



as prioridades sejam estabelecidas pelo conjunto daqueles que participam direta e indiretamente da comunidade local e escolar e que as ações sejam planejadas coletivamente. Isso quer dizer que o coletivo da escola deve participar da definição das prioridades e dos objetivos. Deve discutir como eles serão atingidos, quais os recursos disponíveis para se alcançá-los, como e onde as verbas recebidas pela escola serão aplicadas e o que pode ser feito para a alocação de novas verbas. Nessa perspectiva, o planejamento “é o processo mediante o qual se procura definir claramente o que fazer e como fazer, visando à utilização racional dos recursos disponíveis para que, com eficiência, eficácia, efetividade e humanização, os objetivos pretendidos possam ser atingidos” (...)

Para que esse processo se efetive, é imprescindível que o estabelecimento das prioridades e o planejamento das ações contem com a participação do público interessado nos seus resultados. No caso da escola, esse público é formado por professores e demais servidores administrativos, pela equipe gestora, pelos alunos, pelos pais e pela comunidade em geral. O planejamento participativo visa não só a democratizar as decisões, mas fundamentalmente a estabelecer o que é prioritário para os atores envolvidos, além de constituir-se em um ato de cidadania, à medida que esse processo possibilita a definição das concepções de homem, de educação e de mundo com as quais a escola deve trabalhar.

Uma das possibilidades de implementação do planejamento participativo na escola é a existência do conselho escolar e seu funcionamento efetivo, tendo em vista que esse deve ser um órgão colegiado e, como tal, deve contar com a participação de representantes de todos os segmentos da comunidade local e escolar, possibilitando, assim, uma melhor aplicação dos recursos financeiros da escola, como também uma gestão mais transparente e democrática.

8.16. Concepção de Formação Continuada

São diversos os fundamentos que tem dado suporte as políticas e ao conceito de formação continuada dos profissionais da educação, bem como, a intencionalidade da mesma. Além das diferentes concepções, no Brasil a LDB 9394/96 nos seus artigos 67, 80 e 87 e a Lei Nacional 10172/2001 contemplam a formação continuada desses profissionais em forma de lei.

Essas leis sugerem que o poder público brasileiro percebeu que além de colocar propostas de ensino na escola, é necessário também, investir na formação dos profissionais da educação. Esta percepção contribuiu para que a formação continuada fosse inserida na pauta das políticas públicas da atualidade, tanto para atender o aspecto legal como também para amenizar a distância entre o prescrito e a praticado nas escolas. Contudo, faz-se



necessário frisar que a formação continuada é antes de tudo o resultado da luta dos profissionais da educação ao longo da história da educação brasileira.

Esta comunidade escolar entende que a formação continuada dos profissionais da educação precisa ser entendida numa perspectiva de um conjunto polifônico de políticas e práticas interdependentes e complementares, estabelecidas tanto no âmbito das macropolíticas, das grandes esferas públicas, quanto nos espaços institucionais, das escolas promotoras de pesquisas e de educação formal (NASCIMENTO, 2007). Para tanto, considera o contexto, as políticas, as práticas, os instituídos, os instituintes e os significados, pois, acredita que a partir desse entendimento é possível pensar na formação do profissional da educação – “como intelectual crítico, como profissional reflexivo e pesquisador e elaborador de conhecimentos, como participante qualificado na organização e gestão da escola” (LIBÂNEO, 2004, p.6).

No Estado do Paraná, a Secretaria de Estado da Educação tem promovido a formação continuada dos profissionais da educação: docentes e não-docentes e para os representantes da comunidade escolar: Associação de Pais, Mestres e Funcionários (APMF) e Grêmio Estudantil. Essa formação está amparada por resoluções. A Resolução 2328/08 que dispõe sobre a pontuação da formação continuada, a Resolução 2363/08 que regulamenta o processo de avaliação para a concessão da progressão e a Resolução 3685/2005 que regulamenta o processo de avaliação de títulos para promoção dos integrantes do Quadro Próprio do Magistério (QPM) em seu Plano de Carreira e dos Funcionários (QFEB).

A formação continuada ofertada pela SEED/PR trabalha grupos de estudos in loco, por Núcleo Regional e com docentes multiplicadores, sendo que os mesmos voltam à escola e repassam para os demais. Kramer (1989, p. 194) alerta para a necessidade de capacitações que se caracterizam pelo efeito repasse. Pois, segundo esta autora os multiplicadores nem sempre tem claro a visão global e objetivo a ser atingido.

O Estado também tem investido na formação dos professores fazendo parceria com as Instituições de Educação Superior (IES) por meio do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE). Formação esta, defendida pela comunidade escolar do Colégio Paulo Leminski, pelos professores do Estado do Paraná de maneira geral. A mesma destina no primeiro ano da formação, 100% do tempo para o professor estudar, pesquisar e produzir, e, no segundo ano, 25% para aplicar seu estudo em forma de projeto de intervenção na escola e produzir um artigo final. Este formato de formação continuada é defendida por Candau (1997, p.55), a autora considera que a formação continuada de professores deve-se estruturar em cima de três eixos: a escola como locus privilegiado de formação, a valorização do saber docente e o ciclo da vida dos professores.



Esta comunidade escolar corrobora com Candau, pois, entendem que a formação continuada dos profissionais da educação deve ter eles mesmos, como protagonistas além da identidade cultural da instituição. Ao considerar esses dois aspectos a formação continuada será mais efetiva para os profissionais da educação e para comunidade em que ele atua.

8.17. Desafios Educacionais Contemporâneos

Os desafios Educacionais Contemporâneos são demandas que possuem uma historicidade, por vezes fruto das contradições da sociedade capitalista, outras vezes oriundas dos anseios dos movimentos sociais e, por isso, prementes na sociedade contemporânea. São de relevância para a comunidade escolar, pois estão presentes nas experiências, práticas, representações e identidades de educandos e educadores.

O currículo é a expressão das concepções (de homem, de mundo, de ensino e aprendizagem, de método e de educação), das aspirações sobre a escola e seu papel social, das práticas pedagógicas e das relações nela vividas e, como consequência disto, a seleção intencional de conteúdos, saberes e conhecimentos, os quais devem ser democratizados para toda a população, uma vez que são requisitos mínimos para a participação consciente em uma sociedade cada vez mais excludente, seletiva e contraditória.

É, portanto, na tensão sobre a explicitação do projeto de escola pública e de sua especificidade, que se faz necessária uma análise, ainda que breve, dos reflexos da reestruturação política e econômica sobre a organização curricular das escolas e o impacto destas na forma como a escola historicamente tem concebido sua função social.

Confere à escola, sem uma linearidade racional, a capacidade de articular conhecimentos com o mercado de trabalho, cujas características se expressam nas novas demandas organizacionais e tecnológicas, dando novo significado ao arranjo e dinâmica produtiva e, portanto, transferindo à sociedade e também à escola novas determinações e exigências.

Contudo, para além das demandas do capital, mas pelo próprio efeito dele, surge no contexto da educação temas sociais caros para as propostas mais progressistas em educação como cidadania, equidade, sustentabilidade, inclusão social e democracia, cujos sentidos passam a ser redimensionados pela lógica da competitividade. Ou seja, ao passo em que as relações a partir das novas configurações do capital se tornam mais competitivas e por consequência mais agravantes serão os problemas sociais, econômicos e ambientais. Assim, cabe à escola, nesta perspectiva, se reorganizar para reparar tais males. Tem-se aí que a escola passou a ser responsabilizada em dar respostas à sociedade: se o desenvolvimento econômico impulsiona a



produção e com isso a poluição ambiental, a escola poderia então transversalizar seu conteúdo com o tema meio ambiente ou mesmo realizar projetos com o fim de preservação ambiental; se a sociedade é excludente, a escola poderia trabalhar com valores como ética, cidadania, solidariedade humana, respeito e pluralidade cultural; se a competitividade econômica exclui milhares de pessoas do processo produtivo e da vida social, a escola poderia desenvolver competências e habilidades genéricas que pudessem em tese capacitar o indivíduo para o mercado ou para a vida; se o desenvolvimento tecnológico trouxe consigo a era da informação ou do conhecimento, o papel da escola prescindiria tanto do conteúdo a ser ensinado como do próprio mediador desse processo.

Neste sentido, a escola que, historicamente, é o palco e alvo de disputa de interesses distintos, os quais, por sua vez, expressam a organização dual da nossa sociedade, própria da forma de organização econômica sob e no capitalismo tem a função precípua de tornar o homem cada vez mais capaz de conhecer os elementos de sua situação no mundo, para intervir nela transformando-a (SAVIANI, 1986).

Ocorre que a escola está e, ao mesmo tempo não está em crise, ela revela e esconde as relações de dominação, ela reproduz a ideologia do capital bem como oferece condições de emancipação humana. Ao passo em que nela a disputa de interesses se manifesta, de forma mais ou menos contraditória, ela também manifesta e reproduz as relações sociais, políticas, econômicas e culturais. Portanto, a escola é o fruto destas múltiplas determinações.

Por tudo isso é que afirmamos que qualquer projeto de educação passa necessariamente a representar um projeto social, movido por uma intencionalidade. Portanto, compreendemos que a escola não é neutra. Ainda que não se pretenda nela assumir uma ou outra postura política (entendendo o conceito de política não como representações partidárias, mas como uma ação movida por uma reflexão que pressupõe essa intencionalidade) essa pseudo neutralidade traz consigo uma opção: conservar e reproduzir. Diante dessa não neutralidade só resta assumir um posicionamento que é coletivo e parte das próprias relações pedagógicas inscritas no interior da escola, “que parta da prática social, para que ao compreendê-la para além de sua superficial aparência, possa se lutar pela sua transformação (CARDOSO, 2007, p.122).

O que se percebe é que, na esteira destas propostas ideológicas para a escola, tem-se a secundarização de sua especificidade e a incompreensão sobre o próprio papel do conteúdo. É somente a partir da compreensão do conteúdo em sua totalidade e a partir do necessário movimento dialético, que as questões apontadas como “demandas” podem e devem ser discutidas. Para tal, a primeira reflexão ou suporte necessário, seria pensar em que medida estas demandas podem ou não passar pelo currículo e, neste sentido,



convergem com a intencionalidade da escola, permitindo ou não a formação crítica dos sujeitos.

A ideia centraliza-se em uma pedagogia essencialmente voltada para o saber sistematizado, cujas elaborações se dão por determinações concretas, portanto, arraigadas de realidade. Deste modo, transversalizar temas da contemporaneidade e tratá-los em sua superficialidade em projetos também superficiais, significa reconhecer o conteúdo escolar de forma a-histórica e descontextualizada.

Ademais “se o conhecimento não supera o senso comum não é conhecimento; são suposições desagregadas que seduzem os trabalhadores [...] por se aproximarem de sua realidade, mas os mantém subordinados aos desígnios do espontaneísmo. Esta educação é conservadora” (RAMOS, 2003 p. 11).

Não há aqui, portanto, uma supervalorização da teoria, mas o entendimento que a consciência dos sujeitos se dá pela práxis, não como junção estanque da teoria e prática, mas como condição unitária de compreensão da realidade, em uma perspectiva de totalidade.

Deste modo, tratar os conteúdos curriculares em sua totalidade, significa compreendê-los como síntese de múltiplos fatos e determinações, como um todo estruturado, marcado pela disciplinaridade didática. Tratar os conteúdos em sua dimensão praxica é compreender que a atividade educativa é uma ação verdadeiramente humana e que requer consciência de uma finalidade em face a realidade, por meio dos conteúdos, impossibilitando o tratamento evasivo e fenomênico destes.

Assim sendo, o currículo reafirma sua intencionalidade no processo de seleção dos conteúdos. É por meio desta que se revela a concepção de currículo adotada pela escola e, conseqüentemente, pelo professor. Na opção por um currículo que trabalha com a totalidade de conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade citada acima, automaticamente há renúncia ao enfoque individualista e, portanto, fragmentado e superficial de tratamento ao conhecimento. Essa opção é feita tanto na seleção dos conteúdos, quanto no recorte e enfoque dado aos mesmos na prática escolar.

Entende-se que é preciso ultrapassar a ideia e a prática da divisão do objeto didático pelas quais os conteúdos disciplinares são decididos e selecionados fora da escola, por outros agentes sociais. Deve-se combater a ideia de que aos envolvidos no ambiente escolar, sobretudo aos professores, caberia apenas refletir e decidir sobre as técnicas de ensino.

A busca por uma educação de qualidade, na garantia de apropriação dos conhecimentos, leva-nos a refletir sobre o que entendemos por conhecimento escolar e de que forma a sistematização dos saberes é feita até a sala de aula. Segundo Moreira (2007, p. 22) “concebemos o conhecimento escolar como uma construção específica da esfera educativa, não como uma



mera simplificação de conhecimentos produzidos fora da escola. Consideramos, ainda, que o conhecimento escolar tem características próprias que o distinguem de outras formas de conhecimento.” Vê-se aqui a reocupação com o resgate da função social da escola na apropriação dos conhecimentos sistematizados, não desconsiderando as demais instituições e espaços sociais como produtores de saberes, mas estes, não obrigatoriamente, serão reelaborados como saber escolar. Nesta perspectiva, a formação pretendida pela escola é, segundo Ramos (2003), conquistada a medida que os estudantes identificam nela a relação orgânica com o dinamismo social que vivenciam, no sentido não de conservar sua condição de classe dominada, mas de transformá-la.

Em síntese, a concepção de conhecimento escolar, bem como o reconhecimento de que a seleção dos conhecimentos situados em seu tempo e espaço histórico (não de forma neutra) terão certamente reflexo no processo de construção do projeto político-pedagógico – e, proposta pedagógica curricular - da escola. E como forma de reafirmar a busca por uma educação de qualidade, entende-se que uma “educação de qualidade requer a seleção de conhecimentos relevantes, que incentivem mudanças individuais e sociais, assim como formas de organização e de distribuição dos conhecimentos escolares que possibilitem sua apreensão e sua crítica” (MOREIRA, 2007, p.21).

Nesta perspectiva de currículo, conhecimento e conteúdo, é preciso situar que alguns dos desafios educacionais contemporâneos postos à escola hoje, enquanto marcos legais (exemplo: Lei 10639/03 trata sobre obrigatoriedade do ensino da História e cultura afro brasileira e africana – Lei 11645/08, trata sobre obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro brasileira, africana e indígena. ECA, Estatuto do Idoso, entre outros) tem uma historicidade ligada ao papel e à cobrança da sociedade civil organizada, em especial dos movimento sociais. Esta pressão histórica da sociedade na condução destas discussões também resulta em acordos internacionais firmados pelos países signatários, a exemplo do acordo Conferência Mundial de combate ao racismo, discriminação racial, xenofobia e discriminações correlatas. Esta historicidade ajuda compreender por que algumas demandas ganham força de lei e outras não.

Segundo Frigotto (1993), a produção do conhecimento e sua socialização para determinados grupos ou classes não é alheio ao conjunto de práticas e relações que produzem num determinado tempo ou espaço. Isto significa dizer que ao se abordar o conteúdo da disciplina – recorte histórico, político e cultural do conhecimento (que por sua vez já trouxe consigo uma intencionalidade) é preciso analisá-lo em suas múltiplas determinações. Mesmo delimitado, o conhecimento não perde o tecido da totalidade. É na categoria



totalidade – condição de compreensão do conhecimento nas suas determinações que se as questões sociais, ambientais, econômicas, políticas e culturais podem e devem ser tratadas. Nesta perspectiva, os “desafios educacionais” no currículo deve pressupor ser parte desta totalidade. Portanto eles não podem se impor à disciplina numa relação artificial e arbitrária, devem ser “chamados” pelo conteúdo da disciplina em seu contexto e não o contrário transversalizando-o ou secundarizando-o. É necessário admitir, conforme Frigotto, que o conhecimento em sua totalidade não se efetiva se não formos capazes de buscar ir para além da aparência, da fragmentação, e do plano fenomênico – heranças do empiricismo e do positivismo. O conhecimento é produto da realidade social, objetiva e concreta – historicamente condicionada. Portanto, os chamados “Desafios educacionais contemporâneos” devem passar pelo currículo somente como condição de compreensão do conteúdo nesta totalidade, fazendo parte da intencionalidade do recorte do conhecimento na disciplina.

Significa compreendê-los como parte da realidade concreta e explicitá-la nas múltiplas determinações que produzem e explicam os fatos sociais. Os desafios educacionais contemporâneos, além de pressupor um outro olhar sobre as questões sociais, culturais, ambientais e históricas, devem ser trabalhados na disciplina os quais se contextualizam, como condição de compreensão do conhecimento em suas múltiplas manifestações. Isto não significa, portanto, abarcar toda produção histórica, social ou cultural sobre o conhecimento do conteúdo disciplinar, nem tampouco idealizar soluções mágicas para resolvê-los no âmbito da escola, mas em primeiro, conhecer a especificidade de cada uma das demandas desses “Desafios” para, delimitar esse conhecimento em suas dimensões concretas, compreendendo os fatores que os condicionam – interpretando os seus “porquês” em sua totalidade.

Numa perspectiva histórica, para o entendimento destas discussões em sua totalidade, é preciso, em primeiro lugar, que o professor busque outros referenciais que possibilitem uma outra representação sobre os fatos e sobre o passado. As representações geram praticas e estas, por sua vez, perpetuam ou criam novas representações. Assim, se construímos representações do passado, de nossa história eivadas de estereótipos em relação ao povo negro, indígena, cigano, entre outros, estamos contribuindo para fomentar práticas de preconceito, discriminação e racismo em nossa sociedade.

Estes e outros olhares sobre os fatos e sobre a história nos indicam que as questões sociais, econômicas, raciais, ambientais, embora não sejam genuínas da escola, nela se apresentam como desafios que pressupõe, sobretudo, uma outra compreensão para além da visão idealista ou estereotipada sobre os fatos e sobre a história.

Isso sugere que a percepção sobre o currículo se amplie para além das propostas curriculares. Equivale a dizer que, embora seja insuficiente tratar tais



desafios a partir da organização do conteúdo tal como vem sendo posto, não se pode negligenciar na escola o enfrentamento aos mesmos. Não se pode negar que tais situações estão prementes o que a conduz a um claro paradoxo: não secundarizar sua função social na socialização do conteúdo historicamente produzido pelo conjunto da humanidade e não negar situações postas pelo cotidiano, as quais a escola tem que fazer enfrentamentos. É nesta contradição que, além de retomar a análise já realizada sobre o conteúdo em sua totalidade, se situa o papel do coletivo escolar diante da discussão do seu projeto de escola pública.

De certa forma, é preciso que, num primeiro momento, o coletivo escolar busque os referenciais teóricos necessários para fundamentar esta, para que, num segundo momento, a escola possa vislumbrar no seu Projeto Político Pedagógico os suportes institucionais ou não, necessários para instrumentalizá-la sobre como agir diante de situações concretas que se põe no cotidiano.

Há de se ter clareza, portanto, de que a escola não dá conta de tudo, mas de forma consciente e fundamentada pode e deve fazer o exercício de discutir sobre estes desafios, entendendo-os na mesma perspectiva do conteúdo escolar: na perspectiva da historicidade, da concreticidade e da totalidade, indo para além de representações ingênuas, idealistas e estereotipadas da realidade.

Em síntese, tanto os conhecimentos universais como os desafios do cotidiano podem e devem ser discutidos como expressões históricas, políticas e econômicas da realidade. Tornam-se parte do conteúdo e, portanto, da proposta pedagógica curricular quando e se inerentes à compreensão dos mesmos na totalidade e são desafios do cotidiano que conduzem o coletivo escolar a buscar os fundamentos conceituais sobre os mesmos, entendendo-os nas dimensões históricas, sociais, políticas e econômicas, suscitando a busca por suportes concretos dada a compreensão dos mesmos em sua concretude.

Os Desafios Educacionais Contemporâneos são:

8.17.1 Educação Ambiental

A Secretaria de Estado de Educação do Estado do Paraná visa implementar a Lei 9.795/99 e promover o desenvolvimento da Educação Ambiental em um processo permanente de formação e de busca de informação voltada para a preservação do equilíbrio ambiental, para a qualidade de vida e para a compreensão das relações entre o homem e o meio bio-físico, bem como para os problemas relacionados a estes fatores. Assim como, subsidiar os educadores para que, a partir de uma compreensão crítica e histórica das questões relacionadas ao meio ambiente, possam por meio do tratamento pedagógico e orientados pelas Diretrizes Curriculares Orientadoras da Rede



Pública de Educação Básica do Estado do Paraná, construir a identidade da Educação Ambiental na escola pública.

8.17.2 Prevenção ao uso indevido de drogas

A Prevenção ao Uso Indevido de Drogas é um trabalho desafiador, que requer tratamento adequado e cuidadoso, fundamentado em resultados de pesquisa, desprovido de valores e crenças pessoais. Por meio da busca do conhecimento, educadores e educandos são instigados a conhecer a legislação que reporta direta ou indiretamente a esse desafio educacional contemporâneo, bem como a debater assuntos presentes em nosso cotidiano como: drogadição, vulnerabilidade, preconceito e discriminação ao usuário de drogas, narcotráfico, violência, influência da mídia, entre outros.

8.17.3 Enfrentamento à Violência na escola

É necessário considerar o fenômeno da Violência a partir de uma perspectiva histórica, social e política. Compreende-se a violência na escola como um processo que se constitui historicamente no espaço e no tempo escolar. A violência na escola torna-se preocupante pelo fato de que enquanto espaço institucionalizado de desenvolvimento do indivíduo pela educação. Sendo esta um processo de sociabilização, de desenvolvimento intelectual, científico e filosófico do indivíduo. A demanda de Enfrentamento à Violência na Escola visa ampliar a compreensão e formar uma consciência crítica sobre a violência e, assim, transformar a escola num espaço onde o conhecimento toma o lugar da força. O Enfrentamento à Violência na Escola requer formação continuada dos profissionais da educação, reflexões e discussões em grupos de estudos, seminários e oficinas sobre as causas da violência e suas manifestações, bem como a produção de material de apoio didático-pedagógico.

Para fins de articular e promover a construção de mecanismos e ações que viabilizem o Enfrentamento à Violência nas Escolas, a SEED através da CDEC, integra e articula a Rede de Proteção na construção do Plano Estadual de Enfrentamento à Violência. A violência, no âmbito das Escolas Públicas Estaduais, pode ser entendida como um processo complexo e desafiador que requer um tratamento adequado, cuidadoso e fundamentado teoricamente, por meio de conhecimentos científicos, desprovidos de preconceitos e discriminações.

8.17.4 Cidadania e Direitos Humanos

A demanda de Cidadania e Direitos Humanos no âmbito da Coordenação dos Desafios Educacionais Contemporâneos, da Diretoria de Políticas e Programas Educacionais – CDEC/DPPE/SEED, nasce com o desafio de implementar o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos



nas escolas de nossa rede. Tem na sua essência a busca dos princípios da dignidade humana, respeitando os diferentes sujeitos de direito e fomentando maior justiça social.

No intuito de valorizar ações de cidadania, esta demanda responde ainda pelas ações interinstitucionais de acompanhamento e fomento de programas federais e estaduais como: Atitude, Saúde na Escola, Segurança Social, entre outros.

8.17.5 Educação Fiscal

A proposta da Educação Fiscal é estimular o cidadão a refletir sobre a função socioeconômica dos tributos, possibilitar aos cidadãos o conhecimento sobre administração pública, incentivar o acompanhamento, pela sociedade, da aplicação dos recursos públicos e criar condições para uma relação harmoniosa entre o Estado e o cidadão.

Todas as atividades são realizadas com base na concepção de educação da SEED, preconizada nas Diretrizes Curriculares para a Educação Básica. Dessa forma, por meio da formação continuada são oferecidos subsídios teórico-metodológicos aos Profissionais da Educação para que estes realizem, na medida do possível, a abordagem pedagógica dos assuntos da Educação Fiscal, relacionando-os aos conteúdos historicamente acumulados.

A Educação Fiscal faz parte de um Programa Nacional (PNEF – Programa Nacional de Educação Fiscal), representado, no Estado do Paraná por meio do Grupo de Educação Fiscal Estadual – GEFE/PR. Este é constituído pela parceria entre a Secretaria de Estado da Educação (SEED) a Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI), Secretaria de Estado da Fazenda (SEFA), Centro de Treinamento da Escola de Administração Fazendária (CentroESAF), Secretaria da Receita Federal do Brasil (RFB) e outras instituições, como a Controladoria Geral da União (CGU), por exemplo.

No Colégio Estadual Paulo Leminski, todas as disciplinas deverão trabalhar com os desafios educacionais contemporâneos, e que estes façam parte de seus conteúdos, de forma contextualizada, fundamentada. Cada disciplina fará a abordagem dos temas, buscando estratégias para melhor desenvolvê-los.

8.18. Educação para a Diversidade

A educação é um direito humano fundamental. O acesso ou não a esse direito atua ora como causa ora como consequência da pobreza e exclusão social. O Brasil apresenta uma elevada desigualdade social, com um padrão de desenvolvimento excludente histórico. Até o final do século XX, as políticas de desenvolvimento social do país, em particular aquelas da área da educação,



eram direcionadas ao atendimento urbano e seguindo uma matriz cultural, política e econômica, ocasionando exclusão social de grupos específicos. Outros fatores determinantes da exclusão social de grande importância estão associados ao padrão cultural da sociedade brasileira onde prevalecem discriminações de natureza racial, étnica, de gênero e tantas outras, configurando verdadeiros obstáculos à inclusão e processos de mobilidade social.

Nessa perspectiva, é necessário constituir no ambiente escolar o enfrentamento e desconstrução do preconceito, permitindo que a escola escape da lógica reprodutivista que a orienta e transforme-se em um espaço sócio-cultural de defesa e de busca do princípio ético de respeito à diversidade humana, no qual tenta-se superar nas relações sociais a exclusão dos indivíduos, seja por questões de gênero, etnia, linguagem, classe social, origem, credo, nível de escolaridade, capacidade física, sensorial ou intelectual, dentre outras.

A Educação, como mecanismo de transmissão e reprodução do conhecimento tem um papel fundamental na socialização de práticas e informação sobre as questões tratadas pelos temas da diversidade cujo eixo fundador baseia-se na garantia dos direitos fundamentais e na dignidade humana, condições essenciais para o enfrentamento das desigualdades além de incluir os grupos historicamente apartados buscando a promoção dos direitos humanos e o reconhecimento dos diversos saberes das diferentes populações.

A Constituição Federal brasileira reconhece a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos. Em seu quinto artigo, preconiza que todos são iguais perante a lei. Portanto, alcançar o princípio da universalidade significa garantir direitos a todos, mas isso não prevê que os meios para atingi-los devam ser iguais: junto com políticas universalistas, são necessárias as focalizadas – chamadas de ações afirmativas.

Pessoas com deficiência, raça/etnia, questão indígena, orientação sexual e gênero são os principais eixos para pensar a diversidade nos dias atuais, e vários projetos de ensino, pesquisa e extensão precisam trabalhar na perspectiva de que a educação, dentro e fora das salas de aula, é meio para materializar uma sociedade inclusiva, baseada na equidade de direitos e de oportunidade. O reconhecimento da diversidade e a promoção de uma sociedade inclusiva passam pela equivalência de direitos e pelas escolhas de cada um.

A formação da identidade depende dos processos de socialização e de ensino e aprendizagem que ocorrem de acordo com as características físicas, cognitivas, afetivas, sexuais, culturais e étnicas dos envolvidos nos processos educativos. Uma educação democrática é aquela em que todos os envolvidos



podem participar na definição dos rumos da educação, e não só os dirigentes, professores, acadêmicos e técnicos.

A escola é um espaço público para a convivência fora da vida privada, íntima, familiar, que nos prepara para a vida em sociedade. A escola como esfera pública democrática pode possibilitar a capacitação de pais, alunos e educadores para a participação na busca de soluções para os problemas da escola, do bairro, da cidade, do Estado, do País e da vida no próprio Planeta.

A democracia é um processo de negociação permanente dos conflitos de interesses e ideias. Para haver essa negociação permanente é preciso o respeito à diferença. Uma escola que respeita a diferença é uma escola pluralista que ensina a viver em uma sociedade que também é heterogênea. Para tanto, todos devem ter o direito de falar, opinar e participar nos processos decisórios. É participando que se aprende a participar. Um ponto de partida para que exista o respeito à diversidade na escola é aceitarmos que os agentes que interagem na escola têm interesses, visões de mundo e culturas diferentes e nenhum de nós tem o monopólio da verdade, da inteligência e da beleza. Daí a necessidade de negociações permanentes para que todos façam concessões, e todos tenham ao menos parte dos seus interesses e valores contemplados no espaço público da escola.

Ao tratar da diversidade humana em nosso Colégio, podemos ter como parâmetro a necessidade de reconhecimento que caracteriza os seres humanos. Para interpretarmos quem somos como coletividade, ou quem sou como indivíduo, dependemos do reconhecimento que nos é dado pelos outros. O reconhecimento pelos outros é uma necessidade humana, já que o ser humano é um ser que só existe através da vida social.

Um falso reconhecimento é uma forma de opressão. A imagem que construímos muitas vezes sobre os portadores de deficiências, pobres, negros, prostitutas, homossexuais, é deprimente e humilhante para estes e causa-lhes sofrimento e humilhação, ainda mais por que tais representações depreciativas são construídas quase sempre para a legitimação da exclusão social e política dos grupos discriminados.

Para que haja respeito à diversidade na escola é necessário que todos sejam reconhecidos como iguais em dignidade e em direito. Mas para não nos restringirmos a uma concepção liberal de reconhecimento, devemos também questionar os mecanismos sociais, como a propriedade, e os mecanismos políticos, como a concentração do poder, que hierarquizam os indivíduos diferentes em superiores e dominantes, e em inferiores e dominados. Ao considerarmos que os seres humanos dependem do reconhecimento que lhes é dado, estamos reconhecendo que a identidade do ser humano não é inata ou pré-determinada, e isso nos torna mais críticos e reflexivos sobre a maneira como estamos contribuindo para a formação das identidades dos nossos alunos.



As sociedades contemporâneas são heterogêneas, compostas por diferentes grupos humanos, interesses contrapostos, classes e identidades culturais em conflito. Vivemos em sociedades nas quais os diferentes estão quase que permanentemente em contato. Os diferentes são obrigados ao encontro e à convivência. E é assim também nas escolas. As ideias multiculturalistas discutem como podemos entender e até resolver os problemas gerados pela heterogeneidade cultural, política, religiosa, étnica, racial, comportamental, econômica, já que teremos que conviver de alguma maneira. Os multiculturalismos nos ensinam que reconhecer a diferença é reconhecer que existem indivíduos e grupos que são diferentes entre si, mas que possuem direitos correlatos, e que a convivência em uma sociedade democrática depende da aceitação da ideia de compormos uma totalidade social heterogênea na qual:

- a) não poderá ocorrer a exclusão de nenhum elemento da totalidade;
- b) os conflitos de interesse e de valores deverão ser negociados pacificamente;
- c) a diferença deverá ser respeitada.

A política do reconhecimento e as várias concepções de multiculturalismo nos ensinam, enfim, que é necessário que seja admitida a diferença na relação com o outro. Isto quer dizer tolerar e conviver com aquele que não é como eu sou e não vive como eu vivo, e o seu modo de ser não pode significar que o outro deva ter menos oportunidades, menos atenção e recursos.

A democracia é uma forma de viver em negociação permanente tendo como parâmetro a necessidade de convivência entre os diferentes, ou seja, a tolerância. Mas para valorizar a tolerância entre os diferentes temos que reconhecer também o que nos une. A política de inclusão, na rede regular de ensino, dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, não consiste somente na permanência física desses alunos na escola, mas no propósito de rever concepções e paradigmas, respeitando e valorizando a diversidade desses alunos, exigindo assim, que a escola crie espaços inclusivos. As escolas inclusivas devem reconhecer e responder às diversas dificuldades de seus alunos, acomodando os diferentes estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade para todos mediante currículos apropriados, modificações organizacionais, estratégias de ensino, recursos e parcerias com a comunidade. A inclusão, na perspectiva de um ensino de qualidade para todos, exige da escola novos posicionamentos que implicam num esforço de atualização e reestruturação das condições atuais, para que o ensino se modernize e para que os professores se aperfeiçoem, adequando as ações pedagógicas à diversidade dos aprendizes.

Deste modo, pode-se dizer que a escola inclusiva é aquela que acomoda todos os seus alunos independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais ou lingüísticas. Seu principal desafio é



desenvolver um trabalho centrado no aluno, e que seja capaz de educar e incluir além dos alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, aqueles que apresentam dificuldades temporárias ou permanentes na escola, os que estejam repetindo anos escolares, os que sejam forçados a trabalhar, os que vivem nas ruas, os que vivem em extrema pobreza, os que são vítimas de abusos e até mesmo os que apresentam altas habilidades como a superdotação, uma vez que a inclusão não se aplica apenas aos alunos que apresentam alguma deficiência.

Para incluir a escola precisa, primeiramente, acreditar no princípio de que todas as crianças podem aprender e que todas devem ter acesso igualitário a um currículo básico, diversificado e uma educação de qualidade. As adaptações curriculares constituem as possibilidades educacionais de atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos e têm como objetivo subsidiar a ação dos professores. Constituem num conjunto de modificações que se realizam nos objetivos, conteúdos, critérios, procedimentos de avaliações, atividades e metodologias para atender as diferenças individuais dos alunos. Assim sendo, é preciso desenvolver uma rede de apoio (constituída por alunos, pais, professores, diretores, psicólogos, terapeutas, pedagogos) para discutir e resolver problemas, trocar ideias, métodos, técnicas e atividades, com a finalidade de ajudar não somente aos alunos, mas aos professores para que possam ser bem sucedidos em seus papéis.

A realização das ações pedagógicas inclusivas requer uma percepção do sistema escolar como um todo unificado, em vez de estruturas paralelas, separadas como uma para alunos regulares e outra para alunos com deficiência ou necessidades especiais.

Essas estratégias para a ação pedagógica no cotidiano escolar inclusivo são necessárias para que a escola responda não somente aos alunos que nela buscam saberes, mas aos desafios que são atribuídos no cumprimento da função formativa e de inclusão, num processo democrático, reconhecendo e valorizando a diversidade, como um elemento enriquecedor do processo de ensino e aprendizagem. Portanto, incluir e garantir uma educação de qualidade para todos os alunos é uma questão de justiça e equidade social.

Precisamos refletir sobre o que é ser igual ou diferente, pois, se olharmos em nossa volta, veremos que não existe ninguém igual, na natureza, no pensamento, nos comportamentos e/ou ações e que as diferenças não são sinônimos de incapacidade ou doença, mas de equidade humana.

8.18.1 Educação Afro-Brasileira

Em nossa proposta também destacamos a importância do trabalho com a educação Afro-Brasileira. Ressalta-se a importância e a necessidade da desconstrução social do preconceito e da discriminação racial que são



atribuídos à população negra. Pretende-se suscitar reflexões sobre as representações sociais negativas colocadas a população negra por meio de estigmas e estereótipos, abordando particularmente a questão da educação étnico-racial no espaço escolar a partir da Lei Federal Nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003 que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96 estabelecendo a obrigatoriedade do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares.

A diversidade étnico-cultural está presente diariamente no contexto brasileiro, expressando-se na música, na dança, na culinária, na nossa língua portuguesa e entre inúmeras atividades em nosso cotidiano. O que se faz necessário lembrar, é que para tratar dessas questões é preciso ir além da constatação, da contemplação e da folclorização que muitas vezes se faz em torno das diferenças existentes.

O processo educativo emanado pela escola é algo que a sociedade não pode prescindir. Ao contrário, a educação é fundamental no processo de aprendizagem e na compreensão necessária para que se possa ver o “diferente” em suas complexidades das formas de relações humanas e suas afirmações, significações e ressignificações. As relações existentes no processo de construção e significação das diferenças na sociedade precisam ser muito bem compreendidas. A necessária valorização da diferença que buscamos se dá no sentido de reconhecer e afirmar positivamente a pluralidade e a singularidade de cada diferente cultura e da não aceitação das desigualdades, muitas vezes, justificadas equivocadamente pela diferença cultural/racial e que resultam na inferiorização dos seres humanos.

É necessário que a escola se defronte com pontos de tensão entre diversidade e homogeneidade e pense na necessária abordagem e articulação entre educação e perspectiva multicultural, para que os educadores possam assumir a responsabilidade de desconstruir as atitudes e posturas discriminatórias e preconceituosas do pensamento hegemônico.

Neste contexto, faz-se necessário ressaltar a Lei Nº.10.639/03, que constitui-se em elemento essencial no processo de construção, conhecimento e valorização de diferentes perspectivas e compreensões concernentes a formação e às configurações da sociedade brasileira contemporânea, no sentido de mudar as significações e representações preconceituosas e racistas que tem se configurado nos conteúdos didáticos e no espaço da escola. A implementação da Lei Federal nº 10.639/03, nas unidades escolares oficiais e particulares nos níveis de ensino fundamental e médio, instituindo a obrigatoriedade do ensino da História da África e dos africanos bem como, o estudo do processo de efetiva participação e contribuição do povo negro brasileiro no contexto da história do Brasil, tem provocado inquietações no sistema escolar.



Os educadores têm a frente um caminho que trata das questões referentes ao povo negro, apontado por meio da Lei nº 10639/03, necessitando ser percorrido por todos na escola. Que estes não fiquem apenas a esperar que se façam antes as grandes transformações e mudanças, pois acreditar unicamente nesta opção pode representar a manutenção e a continuidade do sistema de exclusão sócio-racial. Nunca é demais lembrar que a sociedade traz consigo de forma muitas vezes velada, os anacrônicos malefícios do racismo, que têm provocado disparidades sociais nas quais os índices mais baixos têm sido destinados aos negros, quando comparados aos brancos. É oportuno observar que o modelo econômico social existente tem sido muito injusto com a população menos favorecida economicamente e que em grande parte dentre os mais excluídos do processo social encontram-se os negros.

A escola não pode compactuar com os ditames sociais sedimentados na seletividade, na discriminação racial e na injustiça. Ao longo da história da educação, desenvolveram-se na sociedade processos de naturalização do racismo. A escola, não tem conseguido desfazer essa naturalização e por vezes opta pela afirmação e manutenção dos preconceitos raciais quando não propõe contínuos diálogos, debates e reflexões sobre as posturas e práticas dos seres humanos a esse respeito.

Nesta perspectiva torna-se necessário questionar as concepções etnocêntricas e eurocêntricas que de modo explícito ou implícito estão presentes na escola. Como decorrência desse caminho a ser percorrido pela escola e por demais instituições educativas da sociedade, não se pode deixar de destacar as lutas e reivindicações que há tempos vêm sendo realizadas por meio do Movimento Social Negro no sentido de transformar os mecanismos e desconstruir ideologias e mentalidades discriminatórias e preconceituosas que regem a organização social em que vivemos. Diante do perverso processo histórico, sutil e dissimulado do racismo, existente em nossa sociedade, que impede e dificulta o acesso das pessoas negras às reais condições de igualdade e de direito, no acesso e permanência aos espaços sociais, historicamente visto pela cultura hegemônica, como restritos a sociedade branca, a escola não pode silenciar. Neste sentido, é que ressaltamos a necessidade de se dispensar novos olhares sobre a africanidade brasileira por meio da Lei Nº. 10.639/03 que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, incluindo no currículo do ensino fundamental e médio das escolas públicas e particulares, a temática da história e Cultura da África e dos negros no Brasil, entendendo ser imprescindível tal intenção para se construir novas concepções de educação que possam ser inteiramente comprometidas no combate a todas as formas de preconceito e discriminação.

Vale lembrar que no Brasil costuma-se dizer que há uma grande mestiçagem humana; que basicamente todos somos mestiços, portanto somos todos iguais. Essa afirmativa é repetidamente reforçada na sociedade



desenvolvendo a crença de que está tudo bem e que não há preconceito ou discriminação racial no Brasil, pois aqui não há e jamais houve intolerância, segregacionismo ou discriminação racial ao menos de forma ostensiva e sistemática. Assim, aparentemente mostra-se uma situação racial muito harmônica da sociedade brasileira. Esta visão foi se construindo através do Mito da Democracia Racial e por causa dessa perspectiva, observa-se a contradição na percepção da maioria dos brasileiros que embora percebam a existência e a manutenção do racismo, não se percebem ou se reconhecem com posturas ou atitudes racistas. É oportuno lembrar que em um determinado período na história do Brasil os negros escravizados eram proibidos de freqüentar a escola, havia o impedimento na forma de lei que proibia que os negros/ escravos estudassem.

O acesso à educação dos escravizados e dos africanos era proibido pela Lei número 01, de 04 de janeiro de 1837, que assim determinava no seu artigo terceiro:

São proibidos de freqüentar as escolas públicas:

§ 1º Todas as pessoas que padecem de moléstias contagiosas

§ 2º Os escravos e os pretos Africanos ainda que sejam livres ou libertos.

Esta contribuição oferecida pelo estudo de Perses Maria Canellas Cunha, Da Senzala à sala de aula: como o negro chegou à escola nos faz reportar ao tão vil processo de evidenciada exclusão e racismo, sofrido pelos negros ao não terem o direito do acesso à educação.

Quando refletimos seguindo uma perspectiva multicultural, observamos que ainda nos dias atuais há uma invisibilidade em relação às pessoas negras no que se refere à permanência e ao sucesso escolar e quase não as vemos exercendo as profissões consideradas de “ponta” como, por exemplo, nas funções de juízes, promotores, desembargadores, diplomatas, médicos, cientistas, astronautas entre outras.

A existência dessas questões, implica rever o rumo assumido pelas concepções educacionais brasileiras adotadas, exigindo que estas sejam transformadas de modo que se caracterizem pela busca de alternativas e práticas necessárias que possam possibilitar o avanço no debate, e na compreensão das contradições e das pressões das mais diferentes ordens que remete os seres humanos para além das desigualdades e da exclusão social.

Por tudo isso, apostamos que as possibilidades e perspectivas emanadas por meio da Lei 10639/03 podem estabelecer novos marcos de reflexão na educação escolar brasileira. A educação voltada para as relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, pode promover a igualdade étnico/racial/social e a não discriminação das pessoas negras. Assim, num futuro próximo, os negros poderão participar de forma efetiva em condições de direito e em condições de igualdade com as



outras pessoas, no acesso às universidades, a cargos e funções em todos os setores na sociedade.

Para tratar das questões da diversidade étnico-cultural/racial, é pertinente destacar que a escravidão sofrida pelos negros no Brasil foi uma ação criminosa, indesculpável e injustificável. Muitas vezes, ainda nos deparamos com argumentos equivocados, que procuram dar justificativas de natureza e razões econômicas e de colonização, para o horrendo processo de escravização imposta ao povo negro, durante mais de três séculos.

As concepções e informações de caráter preconceituoso, não podem dificultar ou impedir que sejam colocados na história da humanidade, novos conhecimentos e descobrimentos sobre o continente africano. A escola precisa considerar outras imagens que se mostrem diferentes das imagens históricas e habituais que sempre foram atribuídas aos negros, através das representações destes, como meros seres humanos marcado pela inferioridade, miserabilidade e doenças no continente africano. Portanto, um dos argumentos cabais que se reflete no estudo da história africana, não está no ensino pelo ensino desta história, mas sim na desconstrução das ideologias racistas brasileiras e do modo equivocado como a África e os africanos foram vistos pela história oficial.

É ainda comum que nos livros didáticos o povo africano apareça em condições isoladas, de desvantagem, de inferioridade ou de submissão, construindo estereótipos no imaginário dos alunos. Com isso, são eliminadas do conhecimento, da cultura considerada civilizada, das informações sobre o povo africano, reduzindo-o, simplesmente, a um estereótipo de primitivo e incapaz; desrespeitando-se assim as origens da população negra e mestiça. Sempre se incluiu a africanidade nesse hegemônico ocidental de acordo com os termos por ele definidos, ou seja, uma africanidade identificada de forma irreduzível com a escravidão, eliminando-se a ideia de povos africanos soberanos, atores no palco da história da civilização humana. Trata-se daquela africanidade lúdica, limitada às esferas da música, da dança, do futebol e da culinária.

Partindo dessas considerações, não existe explicação cabível para a escravidão e que esta, alicerçada pelo poder econômico, mostrou a que ponto pode chegar à decadência dos princípios humanos se fundados num horizonte etnocêntrico. A proposta de educação étnico-racial à luz do ensino do que estabelece a Lei Federal Nº 10.639, nos currículos escolares traz uma nova abordagem do tema história africana e dos escravizados, quando busca apresentar e investigar uma história que não foi contada, estudada, e que quando por vezes, esta foi mencionada, foi vista sob uma ótica eurocêntrica.

Nesse sentido é que as visões oficiais (brancas) sobre o continente africano, os africanos e seus descendentes necessitam ser desconstruídas. O professor que tem a missão do ensino da matéria africana deverá demolir os estereótipos e preconceitos que povoam as abordagens sobre essa matéria.



Também terá de defrontar com os novos desdobramentos da visão hegemônica mundial que se manifesta por meio das ideias que legitimam e sustentem os velhos preconceitos.

Neste contexto, é imprescindível reiterar que se revelam também muito importantes os movimentos sociais negros na busca por essa inserção e viabilização da aplicação da Lei Nº 10.639/03 nos currículos escolares. Cabe a todos, particularmente aos educadores, a busca e a promoção de mudanças e transformações na realidade educacional. A forte marca inscrita no passado histórico de escravização sofrido por milhares de homens negros, mulheres e crianças negras, sequestrados na África e destituídos de sua humanidade para serem aqui vendidos como se fossem mercadorias, animais ou objetos, deixou para os seres humanos uma herança que em nada pode servir para dignificar a sociedade e a humanidade.

8.19. Defasagem de Aprendizagem

Ao pensarmos nas dificuldades de aprendizagem é preciso reconhecer em primeira instância que na complexidade da escola, os processos envolvidos são marcados por trajetórias diferenciadas, avaliadas como satisfatórias ou insatisfatórias. Nessa complexidade interatuam diferentes expectativas em relação ao domínio dos conteúdos escolares e apreensão do conhecimento. Como lócus de desejos tão complexos, é natural que a escola produza em seu bojo, relações de inadequação, descontinuidade, rotulação e fragmentação.

Relações estas que coexistem com aquelas valorizadas como assertivas, pedagogicamente corretas, científicas, enfim, adequadas às exigências da demanda escolar.

Representando a própria dificuldade do homem em lidar com a complexidade nos deparamos no cenário escolar com a dicotomização do aprender. Por um lado um contexto de demandas e expectativas em torno daquele que “aprende” e por outro, um cenário de ansiedade e angústia proporcionado pela ausência de compreensão sobre aquele que ocupa o lugar do não saber ou daquele que apresenta dificuldades para aprender, como se os dois lados da moeda não revelassem um único processo. O resultado da falta de compreensão sobre as dificuldades de aprendizagem tem gerado, na maioria dos casos, estigmas e estereótipos que atingem a família, o aluno, os professores e a escola, enfatizando e generalizando as condições incapacitantes ao aprender.

Pautados na perspectiva teórica piagetiana, consideramos que aprender, não aprender ou ter dificuldades para aprender, constitui um mesmo processo. Assim, a aprendizagem (processo) engendra múltiplas possibilidades e seu sucesso ou insucesso depende de condições de construção ou (re) construção que não estão localizadas isoladamente no sujeito, ou no meio, ou nos objetos



de apropriação, ou na “ensinagem”, como defendem algumas teorias. Esta construção e reconstrução são muito mais marcadas pelo “e” que pelo “ou”, o que denota a complexidade deste fenômeno. As dificuldades de aprendizagem evidenciam, não apenas um processo insatisfatório, mas também as teias que o teceram.

8.20. Atividades complementares

A Secretaria de Estado da Educação do Paraná implementou no ano de 2008, a partir da Resolução 3683/2008, revogada pela Resolução 1690/2011, o Programa de Atividades Complementares Curriculares em Contraturno que visa o empoderamento educacional dos sujeitos envolvidos por meio do contato com os conhecimentos, equipamentos sociais e culturais existentes na escola ou no território em que esta está situada, com a ampliação de tempos, espaços e oportunidades educativas.

Assim, os espaços externos ao ambiente escolar podem ser utilizados mediante o estabelecimento de parcerias entre a escola e órgãos ou entidades locais, sempre de acordo com o Projeto Político Pedagógico da Escola.

Para alcançar seus objetivos pretendidos, é fundamental que a comunidade, alunos, professores, equipe pedagógica, funcionários, famílias, representantes de órgãos e entidades locais se reúnam com a finalidade de discutir e analisar o contexto onde a escola está inserida, as diferentes histórias de vida, os diferentes pertencimentos dos sujeitos: étnico-raciais, de gênero, geracional e religioso e as necessidades socioeducacionais dessa comunidade, apresentando as proposições de atividades a serem definidas pela escola.

Esse processo de discussão coletiva tem por objetivo a melhoria da qualidade do ensino, da convivência social, da democratização e acesso ao conhecimento e aos bens culturais. Desse modo, o Programa de Atividades Complementares Curriculares em Contraturno deverá suprir as demandas pedagógicas da escola e responder aos anseios da comunidade, visando obter resultados ao aluno, à escola e à comunidade.

9. Marco Operacional

O Marco Operacional estabelecido neste Projeto Político Pedagógico propõe ações que venham corresponder às necessidades constatadas no Marco Situacional e tem como finalidade expor em forma de tópicos as decisões da coletividade da Instituição.



9.1. A Direção e a Equipe Pedagógica organizarão reunião com os professores no início de cada ano para definir a estrutura e funcionamento pedagógico com o objetivo de:

- ✓ Apresentar o texto final do PPP da escola, construído coletivamente e encaminhar alterações;
- ✓ Otimizar a implementação das Diretrizes Curriculares Orientadoras do Estado do Paraná;
- ✓ Orientar os professores quanto ao sistema de avaliação, levando em consideração a concepção de educação escolar contida no Projeto Político Pedagógico;
- ✓ Orientar os professores com relação ao Plano de Trabalho Docente e Registros no livro de chamada, os quais deverão observar as instruções normativas, o PPP, Regimento Escolar e a PPC (cada atividade avaliativa deve deixar claros os critérios, bem como os conteúdos ou conceitos avaliados);
- ✓ Constituir uma comissão para a elaboração de normas técnicas de apresentação de trabalhos, a saber: cartazes, seminários, debates, resumos, resenhas, relatórios de pesquisa bibliográfica e de campo, bem como a sugestão de uma ficha avaliativa que observe os conteúdos e conceitos trabalhados, estética, respeito a prazos e as normas estabelecidas;
- ✓ Solicitar aos professores de Arte a realização de um concurso sobre a criação de personagens que representem a defesa do patrimônio público e de uma educação de qualidade. O concurso será por adesão e terá como finalidade início da construção de uma cultura de preservação do ambiente escolar. Os personagens criados poderão ser representados por meio de cartazes, charges, música, teatro e dança;
- ✓ A direção e Equipe Pedagógica solicitarão as bibliotecárias, a realização de um concurso dos leitores da biblioteca, os quais poderão representar uma ou algumas obras lidas por meio de canção, poema, redação, artes plásticas ou outros;
- ✓ O uso do material pedagógico, a saber: livros, controle da TV Pendrive, som, chave da sala de vídeos só poderão ser retirados pelo professor, no caso dos livros o professor poderá solicitar a ajuda dos alunos desde que os acompanhe.
- ✓ Fazer um trabalho de apresentação das concepções que embasam o PPP da escola e que norteiam a elaboração da PPC de cada disciplina;
- ✓ Otimizar a utilização dos laboratórios de Química, Física e Matemática para que o corpo docente trabalhe de forma elaborada a práxis destas disciplinas;



- ✓ Fazer um trabalho que diminua a condição de alunos sem aula, como por exemplo acompanhar as faltas dos professores atribuindo trabalho de reposição de aulas e conteúdos não dados, efetivando a carga horária correta do ano letivo;
- ✓ Enfatizar que o trabalho pedagógico de cada disciplina deve funcionar de maneira a garantir a recuperação de estudos, evitando que se chegue ao Conselho Final com uma quantidade extrema de alunos promovidos por conselho ou retidos;
- ✓ Trabalhar textos de Conselho de Classe a fim de que a escola assuma este momento como de reflexão acerca de todos os alunos, ou seja um momento em que se discute cada aluno e sua condição de acompanhar a série seguinte;
- ✓ Realizar reuniões periódicas com os pais para afirmar a importância da observância do horário das aulas e frequência dos alunos, bem como a utilização de uniforme na escola;
- ✓ Propor um trabalho com os estudantes evidenciando a importância dos horários, frequência e uso de uniforme;
- ✓ Observar os dados de promoção, promoção por conselho, retenção e evasão, com objetivo de se fazer um trabalho de retomada de ações que interfiram positivamente nestes dados;

6.2. A Direção e a Equipe Pedagógica organizarão a reunião com os professores a cada início de trimestre por série para:

- ✓ Definir possíveis relações de conteúdos disciplinares entre os planos das diferentes disciplinas, estabelecendo possíveis ajustes no Plano de Ação Docente, observando: como irão encaminhar metodologicamente os desafios educacionais contemporâneos, atividades extraclasse, uso do Laboratório de Física, Química e Biologia e o Laboratório de Informática, o trabalho de pesquisa que deverá ser desenvolvido durante o ano e apresentado na Mostra Cultural da Instituição, avaliações (deixar claro nos planos quais critérios serão observados no plano do trimestre);
- ✓ O plano de trabalho Docente deverá ser entregue à Pedagoga responsável, para verificação a partir das diretrizes curriculares e acompanhamento do trabalho docente com as devidas orientações;
- ✓ É de responsabilidade da Equipe Pedagógica, orientar a elaboração do plano de trabalho docente (PTD), que deverá estar de acordo com as concepções assumidas pela escola no PPP da Instituição e também com a proposta pedagógica curricular (PPC);
- ✓ Os Coordenadores dos Cursos Técnicos e a Equipe Pedagógica organizarão palestras para os alunos do 9º ano do Colégio e



convidados, para informar sobre o campo de trabalho de cada curso técnico, as disciplinas que contemplam a matriz curricular de cada curso, as horas de estágio entre outros com a finalidade de ajudar os alunos do 9º ano a decidir-se sobre a matrícula no Ensino Médio;

6.3. Organização da estrutura e funcionamento da ação e relação com a comunidade escolar:

- ✓ Garantir a participação dos funcionários administrativos e operacionais nas discussões relativas à escola; (qual ação será proposta? de que forma se dará esta ação?);
- ✓ Criação o dia do Talento da comunidade Escolar, na qual cada segmento poderá mostrar sua produção ao que se refere ao conhecimento artístico. (poderá ser um dos dias da Mostra Cultural ou em uma entrega de boletins);
- ✓ A Direção estabelecerá uma diretriz para que a informação seja otimizada, para tanto reservará na agenda da semana, reunião com os diferentes setores da Escola, para elencar o que será disponibilizado como informação no site da Escola. (Acesso a todos os setores de informações necessárias para o bom andamento/funcionamento da escola: disponibilização no site da escola)



7. Projeto Brigada Escolar

Plano de Emergência e Abandono



1- Plano de Atuação da Brigada de Incêndio

Visando a remoção das pessoas o mais rápida possível traçamos um plano de atuação da Brigada de Incêndio e Abandono. Desta forma reunimos orientações básicas para o atendimento das diversas situações de sinistros, sempre observando os procedimentos básicos de emergência. No seguinte encaminhamento do plano:

Atuação da Equipe de Apoio; Chamada do Corpo de Bombeiros; Ordem para a retirada; Acionamento do alarme; Direcionamento para o Ponto de Encontro; Desempenho atribuições do pessoal (Diretor (a), Professores, Alunos, Funcionários, A participação dos Porteiros é fundamental).

1.1 Alerta

Identificada uma situação de emergência, qualquer pessoa pode alertar a Brigada de Incêndio, pelo alarme de incêndio devidamente distribuídos em pontos estratégicos dos andares.

A brigada de incêndio será acionada para o local do sinistro pelos sistemas:

a) De rádio – A segurança será acionado e comunicará ao responsável pela escola;



- b) De som – através do anúncio, exemplo: Atenção Srs. Brigadistas compareçam ao (Definir Local);
- c) De alarme de incêndio – acionado no local mais próximo do sinistro;

Os componentes das brigadas de incêndio deverão atuar no combate ao sinistro. Não conhecendo o local deverão se dirigir até o ponto de encontro ou reunião para receberem orientações, enquanto os brigadistas de abandono farão a retirada organizada das pessoas. De acordo com o ofício encaminhado ao Núcleo Regional de Educação, os componentes da Brigada de Incêndio deste estabelecimento de ensino são: Tatiane Borges de Moraes, Josinês Costa Argus, Evelyn Carlos Martins, Liliam Scandelari e Gilson dos Santos Costa.

1.2 Análise da situação

Após o alerta, a brigada deverá analisar a situação, desde o início até o final do sinistro. Havendo necessidade, acionar o Corpo de Bombeiros (Fone 193) e apoio externo, e desencadear os procedimentos necessários, que podem ser priorizados ou realizados simultaneamente, de acordo com o número de brigadistas e os recursos disponíveis no local.

1.3 Procedimento de chamada do Corpo de Bombeiros

Fornecer informações precisas: Identifique-se informando seu nome, o número do telefone de onde está falando e o local de onde está falando; Relate o que está acontecendo; Informe o endereço correto do local onde está ocorrendo o incêndio. Se possível, indique um ponto de referência; Em seguida, o Corpo de Bombeiros poderá ligar para você, para confirmar o chamado.

1.4 Primeiros socorros

Prestar os primeiros atendimentos às possíveis vítimas, com eventual transporte e posterior socorro especializado.

1.5 Corte de energia

Desligar os disjuntores do quadro de distribuição elétrica do andar em que estiver ocorrendo o sinistro. Acionar a equipe responsável pela manutenção.

1.6 Abandono de área

Proceder o abandono da área parcial ou total, quando necessário, conforme comunicação preestabelecida, transferindo para local seguro, a uma distância mínima de 100 m do local do sinistro, permanecendo até a definição final. O responsável pela ordem de abandono é o coordenador geral da Brigada de Incêndio e Abandono.

As instruções abaixo devem ser ministradas a todos os colaboradores e ser fixadas em locais de fácil visualização.

PROCEDIMENTOS GERAIS EM CASO DE ABANDONO:



Orientações básicas a serem adotadas durante a execução do plano de abandono:

Ao toque do alarme de abandono ou comunicado através do sistema de som, deverão ser tomadas as seguintes providências:

- desligue os equipamentos elétricos;
- pegue somente seus pertences pessoais (de mão);
- dirija-se ao local pré-determinado pelo plano de Abandono (sem correr, sem empurrar), observando a sinalização de rotas de fuga;
- mantenha a calma (evite acidentes, tumulto e pânico);
- quando não for funcionário, explique o que está ocorrendo, leve-o para a fila e coloque-o à sua frente;
- não utilize elevador e não permita que outras pessoas o façam. Um incêndio pode determinar o corte de energia e você cairá em uma armadilha. Feche
- todas as portas que for deixando para trás;
- mantenha-se em silêncio;
- sabendo que algum funcionário tenha faltado ao trabalho, avise o coordenador;
- ande em fila indiana, mantendo-se em ordem;
- caso você esteja em um andar que não seja o seu, junte-se ao grupo desse andar;
- caso você esteja em um pavimento que não seja o seu, mas faz parte da brigada de abandono, procure chegar ao seu andar o mais rápido possível,
- levando em conta o tempo;
- mantenha distância de 01 braço da pessoa que estiver à sua frente;
- seriedade é fundamental, evite barulho desnecessário;
- nunca se tranque em salas ou sanitários, não tire as roupas, pois as mesmas estarão protegendo seu corpo;
- durante a execução do abandono não Fume !
- não interrompa por nenhum motivo o processo de saída;
- NÃO RETORNE às dependências do local da ocorrência;
- ao chegar no local do ponto de concentração pré-determinado, mantenha-se em ordem e devidamente disciplinado;
- somente retorne ao seu trabalho após a liberação do coordenador geral;
- obedecendo as orientações da Brigada de Abandono você estará seguro e salvo, siga-as e respeite-as.

Obs.

1 – caso você observe que alguém levantou o braço a sua frente na escada, é sinal que o fluxo de descida será interrompido momentaneamente.

2 – qualquer dúvida, procure a Brigada de Abandono do seu andar.

1.7 Isolamento da área

Deve-se isolar fisicamente a área sinistrada, de modo a garantir os trabalhos de emergência e evitar que pessoas não autorizadas adentrem ao local.



1.8 Investigação

Levantar as possíveis causas do sinistro e suas conseqüências e emitir relatório para discussão nas reuniões extraordinárias, com o objetivo de propor medidas corretivas para evitar a repetição da ocorrência.

1.9 Recursos Básicos para Brigada

A instalação e a distribuição dos equipamentos de combate a incêndio deverá obedecer o projeto previamente aprovado junto aos órgãos competentes.

A escola poderá, visando principalmente o abandono de local em caso de sinistro, conforme os riscos de cada andar e setor, distribuir outros equipamentos e materiais como: Capacetes; Botons; Luvas de raspa; Lanternas (2 tipos); Macas; Cadeira de rodas, etc.

Observações:

- a) Com a chegada do órgão oficial competente (Corpo de Bombeiros) a brigada deve ficar a sua disposição.
- b) Para a elaboração dos procedimentos básicos de emergência deve-se consultar o fluxograma de atividades.

1.10 Identificação e Certificação da Brigada

Todos os brigadistas receberão:

- a) “Boton” de identificação;
- b) certificação de participação do curso;
- c) aula prática em pista especializada;

2. ATRIBUIÇÕES DAS BRIGADAS

2.1 Atribuições da Brigada de Incêndio

Ações de prevenção:

- a) Exercer a prevenção, combater princípio de incêndio e efetuar salvamento;
- b) Conhecer e avaliar os riscos de incêndios existentes;
- c) Participar das inspeção regulares e periódicas dos equipamentos de combate a incêndio;
- d) Conhecer todas as rotas de fuga;
- e) Conhecer a localização dos dispositivos de acionamento do alarme de incêndio (botoeiras);
- f) Conhecer todas as instalações do prédio;
- g) Verificar as condições de operacionalidade dos equipamentos de combate a incêndio;
- h) Conhecer o princípio de funcionamento de todos os sistemas de extinção de incêndio (sprinklers, CO₂, Pó Químico Seco - PQS, Água Pressurizada – AP, etc);
- i) Elaborar relatório quando identificar irregularidades encontradas;
- j) Encaminhar relatório aos setores competentes (Segurança Patrimonial e Manutenção);
- k) Orientar à população fixa e flutuante quando tratar-se de simulação;
- l) Participar dos exercícios simulados;

Ações de emergência:



- m) Identificar a situação de emergência;
- n) Acionar o alarme em caso de emergência;
- o) Acionar a brigada para abandono de área;
- p) Acionar o Corpo de Bombeiros e/ou ajuda externa;
- q) Cortar a energia da área (se for o caso);
- r) Solicitar primeiros socorros Especializado (ligar para XXXXXXXXXX);
- s) A brigada de Incêndio deve combater o princípio de incêndio;
- t) Recepcionar e orientar o Corpo de Bombeiros;

2.2 Atribuições Específicas

Os principais membros da Brigada de Incêndio possuem atribuições específicas.

a) Coordenador Geral da Brigada: (DIREÇÃO DA ESCOLA)

- Responsabilizar-se por todo o abandono;
- Elaborar o plano de Prevenção e Combate a Incêndio;
- Acompanhar o treinamento da Brigada de Incêndio e da Brigada de Abandono;
- Fiscalizar a inspeção e manutenção dos equipamentos de Prevenção e Combate a Incêndios;
- Participar da seleção dos colaboradores que irão compor a Brigada de Incêndio;
- Determinar o início do abandono;
- Controlar a saída de todos os andares e a duração das operações;
- Avaliar e controlar permanentemente as condições de segurança da escola;
- Após Análise da situação acionar os sistemas externos de apoio (em caso de sinistro);
- Liberar ou não o retorno das pessoas à edificação após ter sido debelado o sinistro.

b) TELEFONISTA: Efetuará as ligações telefônicas internas e externas pertinentes. Ao soar o alarme, deverá deslocar-se imediatamente ao Ponto de Encontro e apresentar-se ao diretor ou responsável, solicitando autorização para retornar à edificação para fazer os devidos contatos se necessário. Manter lista de telefones de emergência, tais como Corpo de Bombeiros 193, Polícia Militar 190, Copel 196, Defesa Civil 199, SAMU: 192.

2.3 Brigada de Abandono

a) Coordenador da Brigada de Abandono: (COORDENAÇÃO CURSO SEGURANÇA DO TRABALHO)

- Fiscalizar e desenvolver o programa de treinamento da Brigada de Abandono;
- Planejar, elaborar e controlar o plano de Prevenção e Emergências;
- Fiscalizar a inspeção e manutenção dos equipamentos de Prevenção e Combate a Incêndios;



- Selecionar os colaboradores que irão compor a Brigada de Abandono;
- Assessorar a compra de equipamentos de proteção contra incêndios para a execução das missões da Brigada;
- Fiscalizar a aplicação dos exercícios simulados: abandono do prédio e salvamento;
- Controlar a saída de todos os andares e a duração das operações;
- Elaborar relatório sobre as condições de segurança contra incêndio e também sobre ocorrência e atividades da Brigada.

b) Coordenador de Andar: (EQUIPE DE APOIO)

- É o responsável pelo controle de abandono em seu andar;
- Confere os componentes de seu andar e verifica se todos estão na fila;
- Inspecciona todo o andar, inclusive salas de reunião e sanitários;
- Determina o início da descida ou saída.

c) Responsável pelo Ponto de Encontro: (EQUIPE DE APOIO)

- Organiza a chegada e a formação dos alunos, professores e funcionários no ponto de encontro. Recomenda-se que sejam designados pelo menos dois auxiliares para ajudar a organizar as filas dos alunos;
- Ao chegar ao ponto de encontro ou concentração pré-determinado confere novamente todo o pessoal, através de uma listagem previamente elaborada;
- Criar e manter lista atualizada com nomes de todos os colaboradores que trabalham no andar;
- Dar atenção especial para remoção de pessoas idosas, deficientes físicos, gestantes e crianças.

d) Puxa-Fila: (PROFESSOR/ MONITOR)

- O PROFESSOR é o primeiro componente da Brigada de Abandono de cada pavimento;
- Ao ouvir o alarme de abandono, deve manter-se calmo, organizar uma fila com os alunos;
- O MONITOR iniciará a saída ou descida organizada ;
- Determinar que os alunos estejam com as mãos cruzadas no peito e a velocidade da saída;
- Deve ajudar a manter a calma e ordem do seu grupo e conferir rápido se todos estão na fila;
- Conduzir a fila para o ponto de encontro, pela rota de fuga pré-estabelecida, caminhando rápido, sem correr.

e) Cerra fila: (PROFESSOR)

- É o último componente da Brigada, responsável por ajudar na conferência do pessoal da fila, auxilia o coordenador do andar;



- Auxilia na organização para evitar flutuação da fila;
- Ao sair ele confere se não há aluno na sala e fecha a porta fazendo um risco de giz com traço em diagonal.
- Não deve permitir espaçamento, algazaras, conversas em demasia ou retardar a saída;
- Auxiliar as pessoas em caso de acidentes ou mal súbito.
- Compete ao professor manter o controle da turma no Ponto de Encontro;
- No Ponto de Encontro fará a conferência dos alunos. Terminada a conferência, deve informar as alterações ao Responsável pelo Ponto de Encontro.

f) Responsável pelo Setor Administrativo: (EQUIPE DE APOIO)

- Ordenará a saída dos funcionários em direção ao Ponto de Encontro;
- Ao encerrar a retirada, deve conferir se todos os ambientes do seu setor (ex: banheiros, laboratórios, secretaria, etc.) estão vazios e marcados com um traço na diagonal, só então se desloca até o Ponto de Encontro;
- Caso algum funcionário necessite retornar ao setor administrativo, deve ser autorizado pelo diretor ou responsável no Ponto de Encontro após concluído o abandono.

g) Auxiliares: (EQUIPE DE APOIO)

- É o componente da Brigada sem função específica;
- É o componente que substituirá tanto o Puxa Fila, Cerra Fila e Coordenador do andar em caso de falta;
- Auxilia os demais componentes na vistoria das dependências do estabelecimento.
- Abertura das saídas de emergência, corte de energia, gás e da água (exceto em caso de incêndio);
- Em caso de incêndio, podem utilizar o extintor da sua área (se souber manusear o equipamento);

h) Porteiro: (EQUIPE DE APOIO)

- Permitirá a entrada somente das equipes de emergência e será responsável pela liberação do trânsito e acesso a edificação;
- Deverá ter a posse de todas as chaves de portas, portões e cadeados. Se a escola tiver disponibilidade de funcionários, o ideal é que o porteiro tenha outra pessoa para ajudá-lo;
- Também será responsável pelo impedimento da saída de alunos e entrada de estranhos.

2.4 Brigada de Incêndio

a) Coordenador da Brigada de Incêndio (XXXXXXXXXXXXXXXXX):

- Fiscalizar e desenvolver o programa de treinamento da Brigada de Incêndios;



- Planejar, elaborar e controlar o plano de Prevenção e Combate a Incêndio;
- Fiscalizar a inspeção e manutenção dos equipamentos de Prevenção e Combate a Incêndios;
- Selecionar os colaboradores que irão compor a Brigada de Incêndio;
- Assessorar a compra de equipamentos de proteção contra incêndios para a execução das missões da Brigada;
- Fiscalizar a aplicação dos exercícios de combate a incêndio, abandono do prédio e salvamento;
- Elaborar relatório sobre as condições de segurança contra incêndio e também sobre ocorrência e atividades da Brigada.

b) Líder da Brigada de Incêndio: (XXXXXXXXXXXXXX)

- Atuar em sinistro, coordenando e comandando todos os brigadistas do andar, no combate ao fogo;
- Receber e cumprir as orientações do coordenador da Brigada e transmiti-las aos seus liderados;
- Inspeccionar os equipamentos de combate a incêndio do seu setor;
- Fornecer dados para confecção de relatórios;
- Reunir os componentes da Brigada para as instruções e avaliar as condições dos equipamentos de incêndio;
- Será o responsável por desligar a força geral de todo setor e acionar o alarme de incêndio.

c) Brigadistas: (XXXXXXXXXX, XXXXXXXXXXX, XXXXXXXXXXX)

- Será o responsável por iniciar o combate ao princípio de incêndio, utilizando os extintores;
- Será o responsável por combater o incêndio até a chegada dos bombeiros, formando uma linha de ataque ao fogo com 3 (três) brigadistas para utilizar hidrante;
- 1º brigadista da linha de ataque deverá lançar a mangueira e conectá-la no registro do hidrante, abrir o registro e liberar a água;
- 2º brigadista pega o esguicho e corre para ponta e conecta o esguicho na mangueira, aguardar o brigadista nº1 abrir o registro, ficando na posição de ataque;
- 3º brigadista corre para auxiliar o brigadista nº2;
- 1º brigadista após abrir o registro corre para auxiliar na linha de ataque ao fogo;
- Após controlar a situação o brigadista nº1 fecha o registro.

Observação:

Em caso de princípio de incêndio usar primeiro os extintores existentes na edificação, se não for possível controlar, use o hidrante. No andar que tiver apenas dois brigadistas devem combinar para alternar as funções.

3. CONTROLE DO PROGRAMA DE BRIGADA DE INCÊNDIO



3.1 Reuniões ordinárias

Devem ser realizadas reuniões semestrais com os membros da brigada, com registro em ata, onde serão discutidos os seguintes assuntos:

- a) funções de cada membro da brigada dentro do plano;
- b) condições de uso dos equipamentos de combate a incêndio;
- c) apresentação de problemas relacionados à prevenção de incêndios encontrados nas inspeções para que sejam feitas propostas corretivas;
- d) atualização das técnicas e táticas de combate a incêndio;
- e) alterações ou mudanças do efetivo da brigada;
- f) outros assuntos de interesse.

3.2 Reuniões extraordinárias

Após a ocorrência de um sinistro ou quando identificada uma situação de risco iminente, convocar uma reunião extraordinária para discussão e providências a serem tomadas. As decisões tomadas serão registradas em ata e enviadas às áreas competentes para as providências pertinentes.

3.3 Exercícios simulados

Deve ser realizado, semestralmente, no mínimo um exercício simulado no estabelecimento ou local de trabalho, com participação de toda a população. Neste ano de 2013, extraordinariamente, serão realizados em duas datas: 04 de setembro e 14 de novembro. Imediatamente após o simulado, deve ser realizada uma reunião extraordinária para avaliação e correção das falhas ocorridas. Deve ser elaborada ata na qual conste:

- a) horário do evento;
- b) tempo gasto no abandono;
- c) tempo gasto no retorno;
- d) tempo gasto no atendimento de primeiros socorros;
- e) atuação da brigada;
- f) comportamento da população;
- g) participação do Corpo de Bombeiros e tempo gasto para sua chegada;
- h) falhas de equipamentos;
- i) falhas operacionais;
- j) demais problemas levantados na reunião.

4. PROCEDIMENTOS COMPLEMENTARES

4.1 Identificação da brigada

- a) Devem ser fixados em locais visíveis e de grande circulação, quadros de aviso ou similar, sinalizando a existência da brigada de incêndio e indicando seus integrantes com suas respectivas localizações.
- b) O Brigadista deve usar constantemente e em lugar visível, um crachá que o identifique como membro da Brigada.



c) No caso de uma situação real ou simulado de emergência, o brigadista deve usar capacete para facilitar sua identificação e auxiliar na sua atuação.

4.2 Comunicação interna e externa

a) Deve ser estabelecido previamente um sistema de comunicação entre os brigadistas, a fim de facilitar as operações durante a ocorrência de uma situação real ou simulado de emergência.

b) Essa comunicação pode ser feita por meio de telefones, sistemas de alarme, sistemas de som interno, etc.

c) Caso seja necessária a comunicação com meios externos (Corpo de Bombeiros) a recepcionista ou outra pessoa designada será responsável por acionar

o órgão oficial competente. Para tanto faz-se necessário que essa pessoa seja devidamente treinada e que esteja instalada em local seguro e estratégico para o abandono.

4.3 Ordem de abandono

O principal responsável pela brigada de incêndio (Coordenador geral) determina o início do abandono, devendo priorizar o(s) local (is) sinistrado(s), o(s) pavimento(s) superior(es) a este(s), o(s) setor(es) próximo(s) e o(s) local(is) de maior risco.

4.4 Grupo de apoio

O grupo de apoio é formado pelos colaboradores da Segurança Patrimonial, Equipe de Manutenção e funcionários.

4.5 Recomendações gerais

Em caso de simulação ou fato real, adotar os seguintes procedimentos:

- a) manter a calma;
- b) caminhar em ordem e sem atropelos;
- c) não correr e não empurrar;
- d) não gritar e não fazer algazarras;
- e) não ficar na frente de pessoa em pânico, se não puder acalmá-la, evite-a, se possível avisar um brigadista;
- f) todos os colaboradores, independente do cargos que ocupem na empresa, devem seguir rigorosamente as instruções dos brigadistas;
- g) nunca voltar para apanhar objetos; fechar as portas e janelas ao sair;
- h) não se afastar do grupo e não parar nos andares;
- i) levar consigo os visitantes que estiverem em seu local de trabalho;
- j) sapatos de salto alto, devem ser evitados;
- k) não acender ou apagar luzes, principalmente se sentir cheiro de gás;
- l) deixar a rua e as entradas livres para a ação dos bombeiros e do pessoal de socorro médico;
- m) não utilizar os elevadores;
- n) não subir a andares superiores, procurar sempre descer.

Em situações extremas:



- o) nunca retirar as roupas, procurar molhá-las a fim de proteger a pele da temperatura elevada;
- p) se houver necessidade de atravessar uma barreira de fogo, molhar todo o corpo (roupas, sapatos e cabelo). Proteger a respiração com um lenço molhado junto à boca e o nariz; manter-se sempre o mais próximo do chão; por ser o local com menor concentração de fumaça;
- q) sempre que precisar abrir uma porta, certifique-se se a mesma não está quente e, mesmo assim, abrir vagarosamente;
- r) se ficar preso em algum ambiente, procurar inundar o local com água, mantendo-se sempre molhado;

Requisitos para os membros das Brigadas:

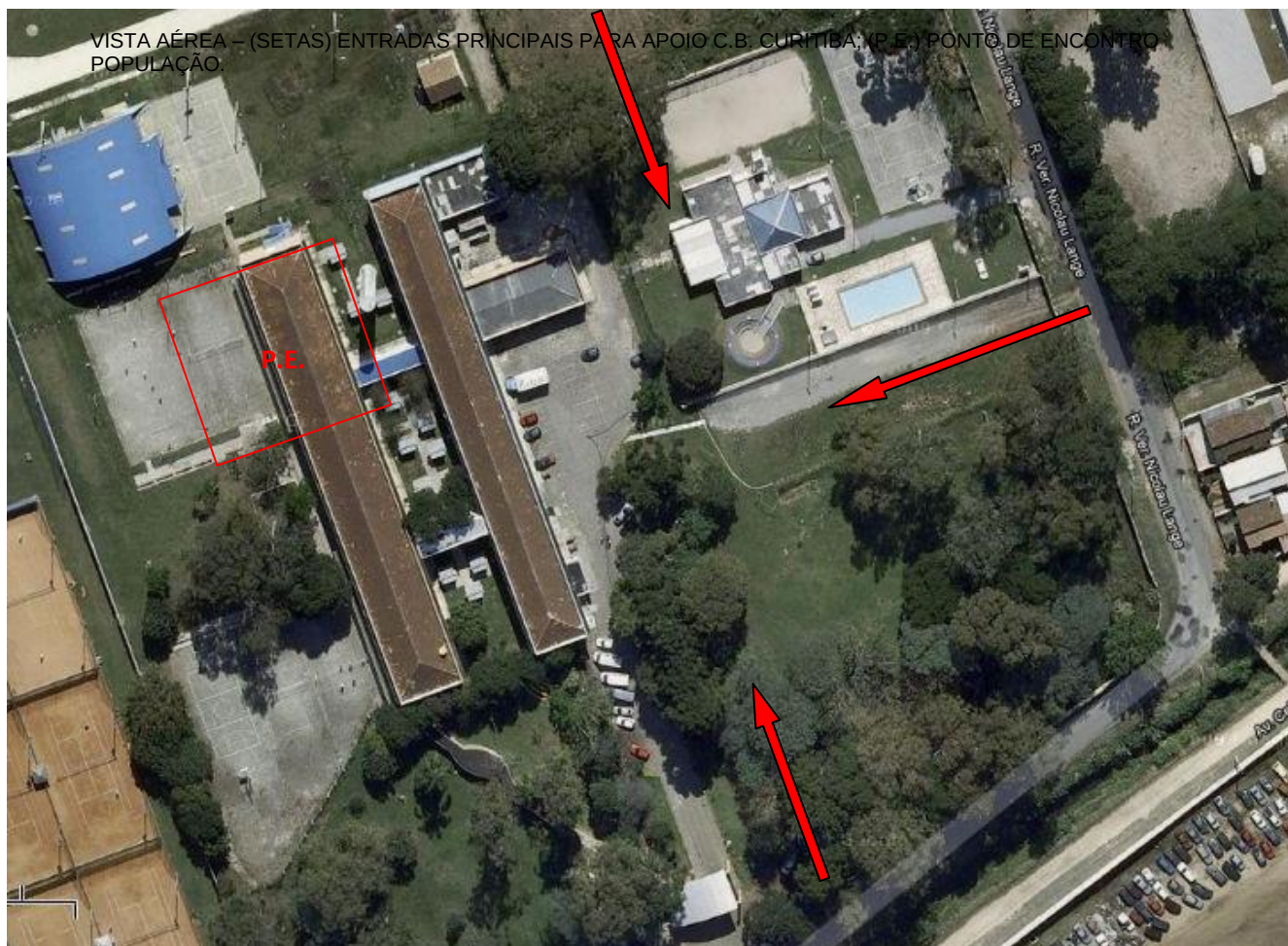
- 1º) A brigada de Incêndio deve ter participação voluntária e sem qualquer caráter obrigatório ou remunerada.
- 2º) O objetivo é a prevenção, o combate a incêndio, primeiros socorros e salvamentos urgentes.
- 3º) Todos colaboradores podem participar das brigadas, desde que expresse o desejo e que esteja apto fisicamente.
- 4º) Os treinamentos serão ministrados duas vezes ao ano, sendo obrigatório a presença do brigadista.
- 5º) Será desligado da Brigada de Incêndios o brigadista que faltar a três reuniões consecutivas ou cinco vezes alternadas sem motivo justificável.
- 6º) O brigadista tem o dever de além de combater os incêndios, prestar socorros urgentes e de salvamentos, auxiliar na fiscalização das condições de segurança contra incêndio (prevenção). Toda a irregularidade deverá ser comunicada de imediato ao Setor Segurança Patrimonial.
- 7º) O brigadista deverá sempre se ater à pontualidade dos compromissos (aulas/treinamentos/visitas, etc), para o bom desempenho do programa.
- 8º) O brigadista deverá estar devidamente identificado com o símbolo da Brigada.

4.6 Estratégia de abandono em caso de emergência ou simulado:

- Plano A – Saídas pelas portas dos prédio (Principal e Anexo), chegando na calçada dirija-se ao ponto de encontro já estabelecido.
- Plano B – Quando alguma saída (Principal e Anexo) estiver impossibilitada de uso, dirija-se a nova rota mais próxima para o ponto de encontro já estabelecido.

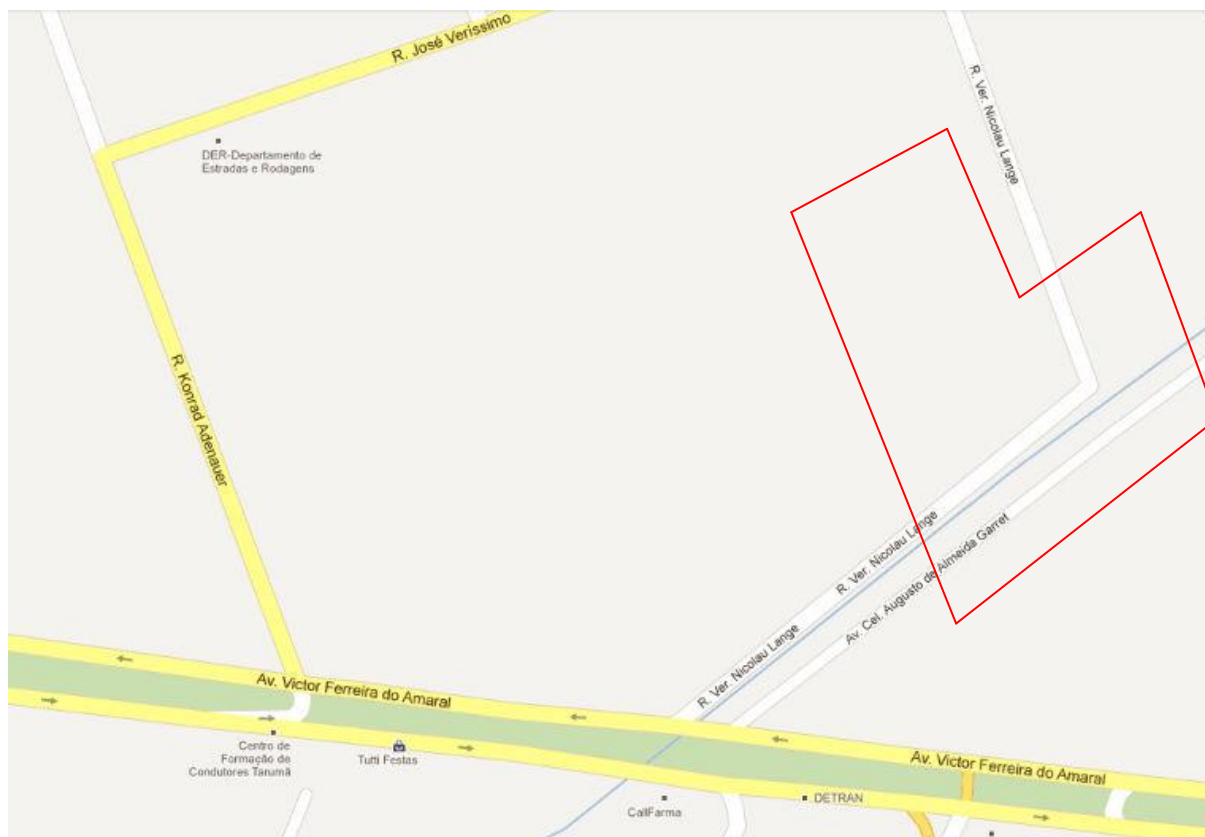


ANEXO I





ANEXO II

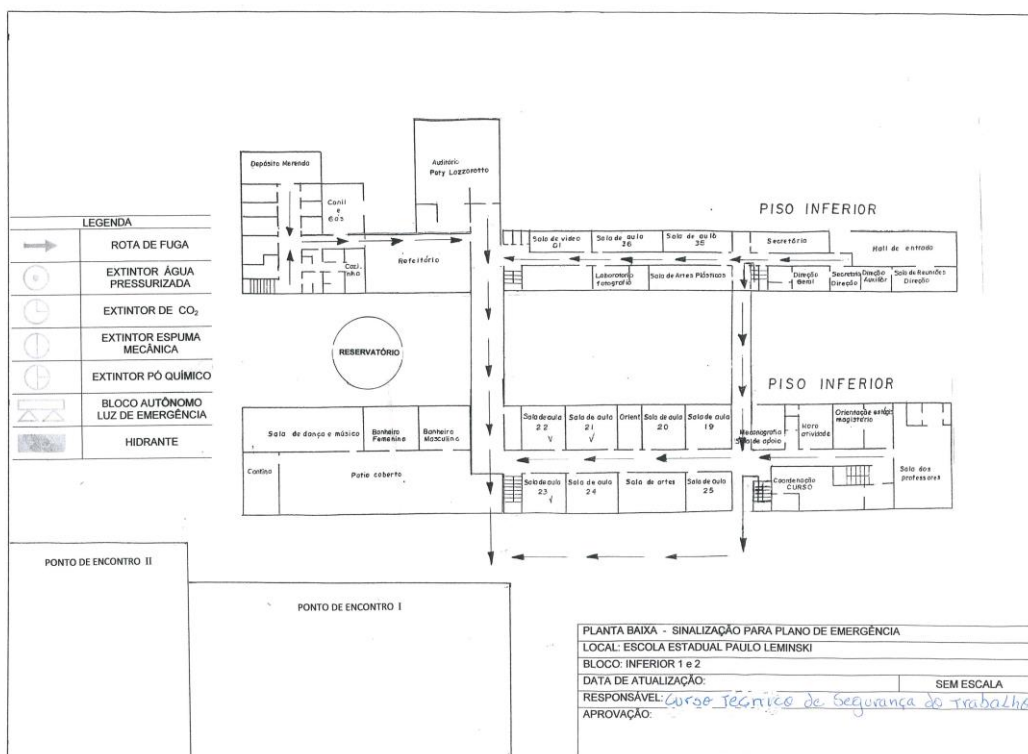


MAPA COM ENDEREÇO E LOCALIZAÇÃO DO COLÉGIO



ANEXO III

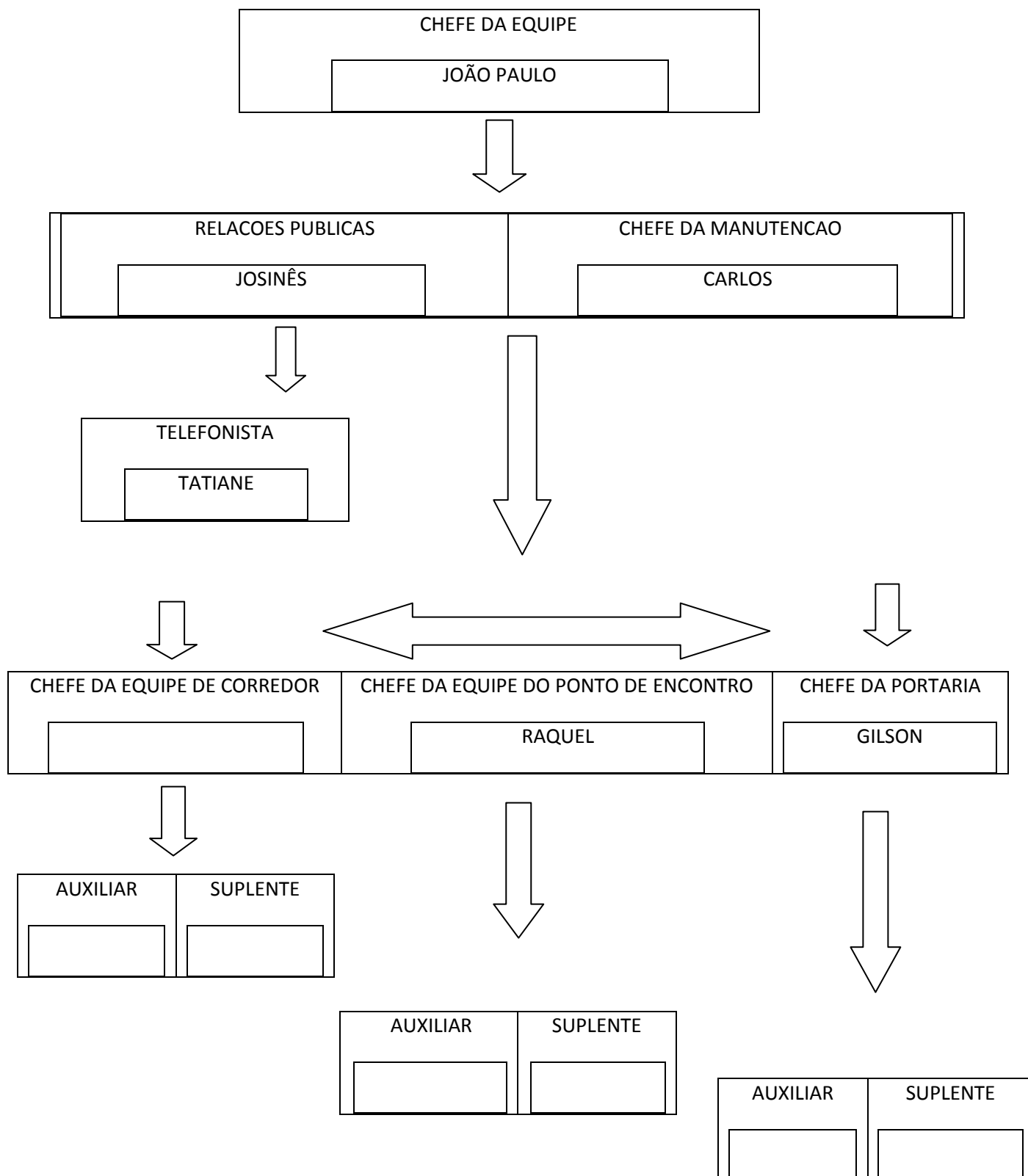
PLANTA BAIXA COM SINALIZAÇÃO DE ROTAS DE FUGA E SISTEMA DE COMBATE A INCÊNDIOS





ANEXO IV

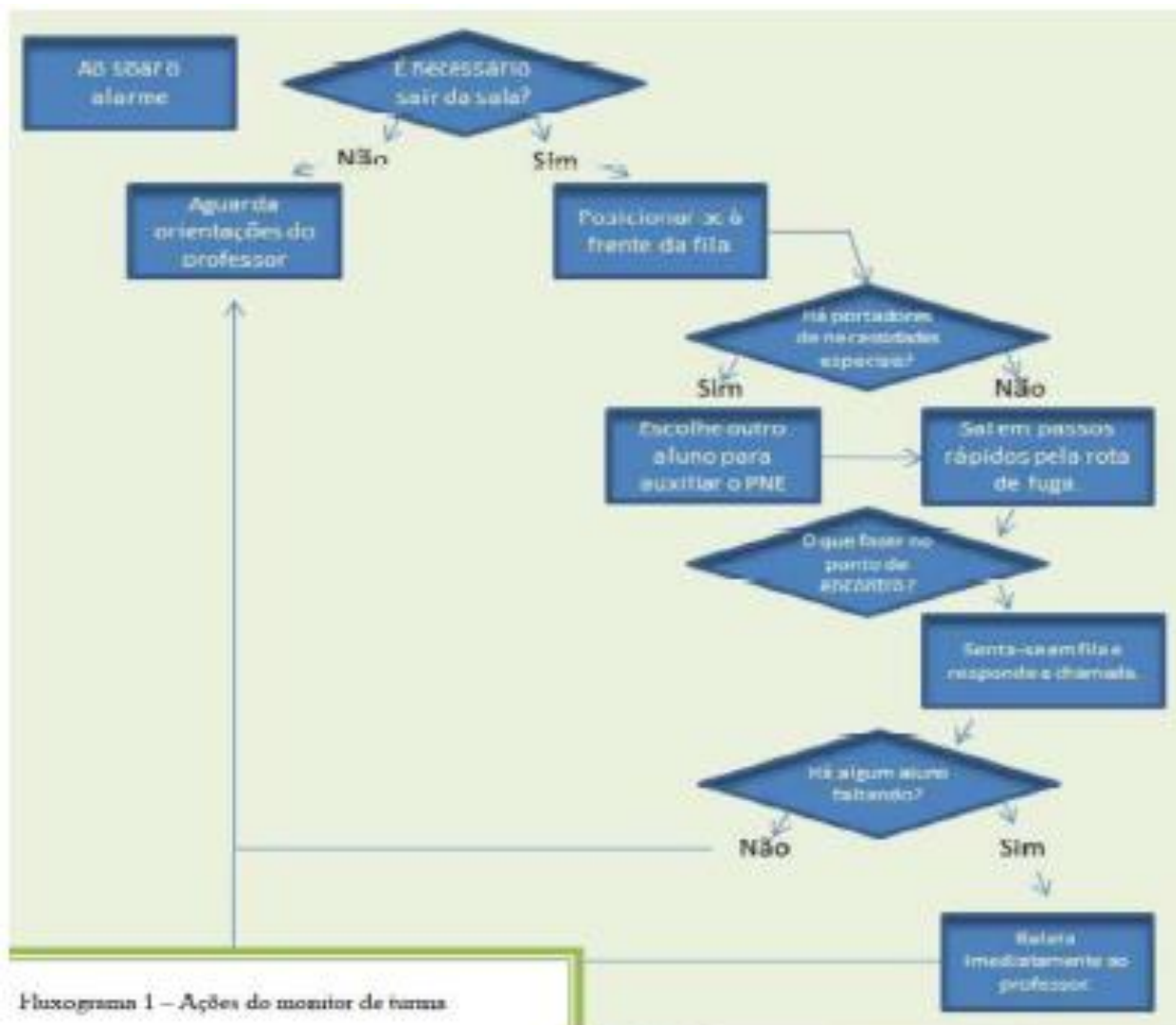
ORGANOGRAMA DA EQUIPE DE ABANDONO (TURNO MANHÃ, TARDE E NOITE)





ANEXO V

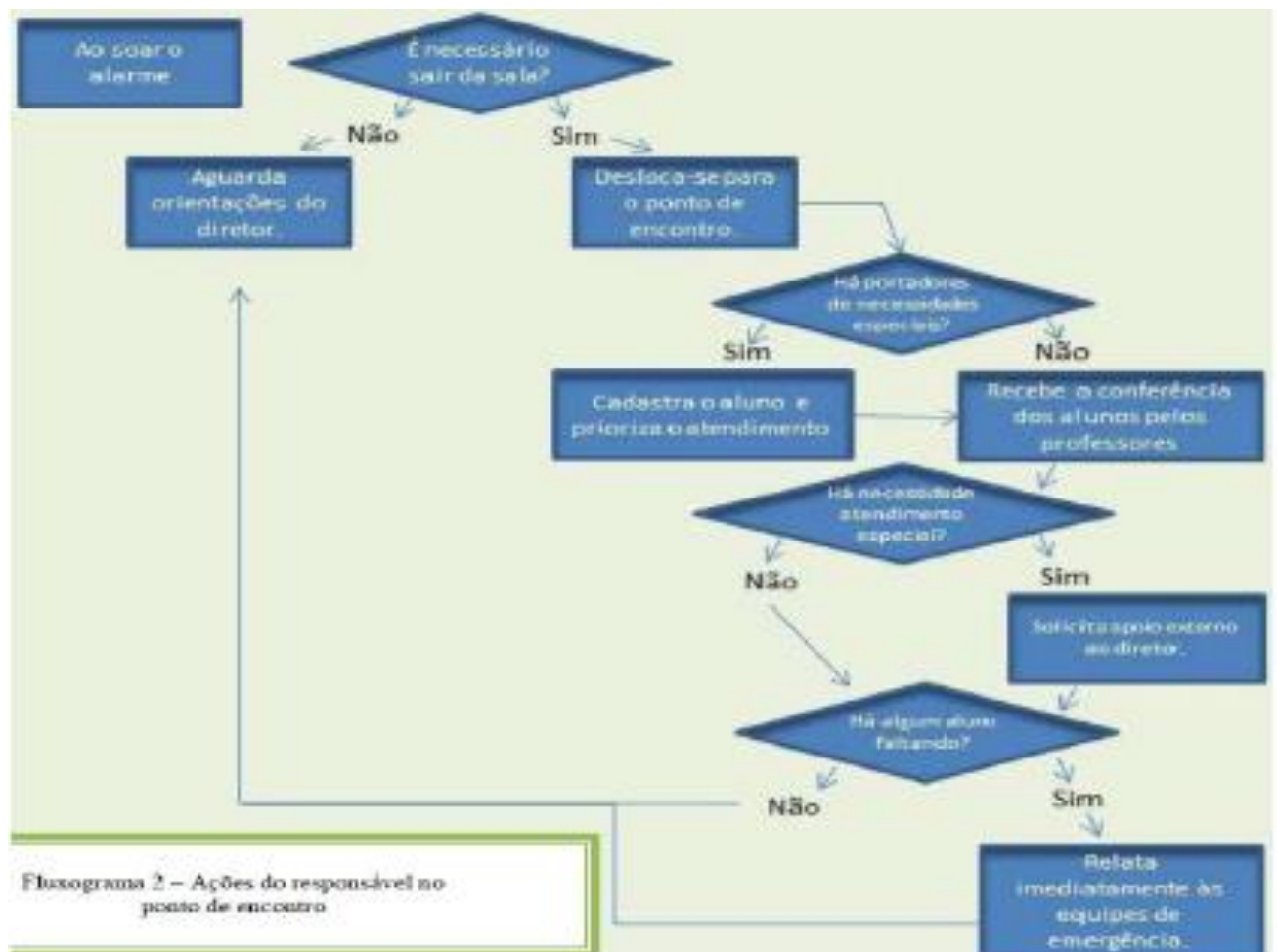
PROCEDIMENTO DO MONITOR DA TURMA



ANEXO VI



PROCEDIMENTO RESPONSÁVEL PELO PONTO DE ENCONTRO





Referências

- ABBAGNANO, Nicola. Dicionário de Filosofia. Martins Fontes, 1999.
- ADORNO, T.W., HABERMAS, J. Textos escolhidos. 2.ed. São Paulo: Abril Cultural.
- ALVES, R. (1968). Tecnologia e humanização. In: Revista Paz e Terra, II, n.8.
- ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.
- BAKHTIN, Michael. (Volochnikov). Marxismo e filosofia da linguagem. 12a ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- _____. Estética da Criação Verbal. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BAUMAN, Zygmunt. Modernidade Líquida. Rio de Janeiro: Jorge. Zahar, 2005.
- BENCOSTTA, Marcus Levy Albino. Arquitetura e espaço escolar: o exemplo dos primeiros grupos escolares de Curitiba (1903-1928). In: _____ (org.). História da educação, arquitetura e espaço escolar. São Paulo: Cortez, 95-140 (2005).
- BRASIL, Lei nº 9.394/96 – LDBEN – estabelece as Diretrizes e Bases da Educação.
- CARVALHO, José Murilo. Cidadania no Brasil: o longo caminho. 11º Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.
- CANDAU, V. M. F. Formação Continuada de professores: tendências atuais. In: CANDAU V.M (org.) Magistério construção cotidiana. Petrópolis: Vozes, 1967, p. 51-68.
- CHAUÍ, Marilena. Introdução à história da Filosofia. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- DA MATTA, Roberto. O que faz o Brasil, Brasil? Rio de Janeiro: Rocco, 1986.
- DELORS, Jacques(coord.). Educação: Um tesouro a descobrir. São Paulo/ Brasília : Cortez/UNESCO/MEC, 1998.
- DIMENSTEIN. Gilberto. O cidadão de papel. São Paulo: Ática, 1993.
- FARACO, Carlos Alberto. Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. Curitiba: Criar, 2003.
- FOUCAULT, M., Vigiar e punir: a história da violência nas prisões, Petrópolis, Vozes: 2007.
- FOUREZ, G. (1995). A construção das ciências: introdução à filosofia e à ética das ciências. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista.
- FRAGO, AntonioViñao; ESCOLANO, Agustín. Currículo, espaço e subjetividade: arquitetura como programa. Tradução Alfredo Veiga Neto. 2ª Ed. Rio de Janeiro:DP&A, 2001.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 6. ed., Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1978.



- _____. Educação como prática da liberdade. 18 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- _____. Educação e Mudança. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979b.
- _____. Educação e Mudança. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979b.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. CIAVATTA, Maria. RAMOS, Marise (orgs.). Ensino Médio Integrado: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.
- GASPARIN, João Luiz. Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica. Coleção educação contemporânea, 2ed – Campinas, SP: Autores Associados, 2003.
- GOODSON, Ivor. Currículo: Teoria e História. Petrópolis: Vozes, 2001.
- GUIDDENS, Anthony. Sociologia. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade, Rio de Janeiro, DP& A Editora, 1998.
- HOFFMANN, Jussara. Avaliar para promover: as setas do caminho. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2001.
- JAPIASSU, H. (1999). Um desafio à educação: repensar a pedagogia científica. São Paulo: Letras & Letras.
- KAUFFMAN, A. A leitura, a escrita e a escola - uma experiência construtivista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- KLEIMAN, A. Programas de Educação de Jovens e Adultos e Pesquisa Acadêmica. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 27, n 2, jul./dec. 2001.
- KRAMER, Sonia. Melhoria da qualidade de ensino: o desafio da formação dos professores em serviço. In: Revista Brasileira de Estudos pedagógicos, Brasília, nº 70 (169), p. 189-207, maio /ago, 1989.
- KUENZER, Acacia (org.). Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2000.
- KUHN, Thomas S. A Estrutura das Revoluções Científicas. 7 ed. São Paulo: Perspectiva, 2003.
- LIBÂNEO, José Carlos. Organização e Gestão da Escola: Teoria e prática. Porto Alegre: Alternativa, 2004.
- LUCKESI, C.C. Avaliação da aprendizagem escolar. 14. Ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- MCLAREN, Peter. Multiculturalismo crítico. São Paulo: Cortez.
- MUOSS, R. *Teorias da adolescência*. Belo Horizonte: interlivros, 1976.
- NASCIMENTO, Claudio orlando da Costa do. Formação continuada de professores: uma reflexão sobre o campo, políticas e tendências. In: Educação & Linguagem. Ano 10 ,nº 16 - p.189 -209. Jul/dez, 2007.
- PALACIOS, J. O que é a adolescência. In: COLL, C.; PALACIOS, J. & MARCHESI, A. (orgs.). *Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. v.1.
- PARANÁ. Diretrizes Curriculares de Filosofia. Curitiba: SEED/DEB, 2007.
- _____. Diretrizes Curriculares de Sociologia. Curitiba: SEED/DEB, 2007.



PEREIRA FILHO, Gérson. A Identidade do Brasil e do brasileiro. Disponível em:

<http://www.pucpcaldas.br/graduacao/administracao/gestaoeconhecimento.htm>

– Acessado em 26/03/2010.

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla B. (org.). História da cidadania. São Paulo: Contexto, 2006

RIBEIRO, Darcy. O Povo Brasileiro. A formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Companhia da Letras em 1995.

ROMÃO, José Eustáquio. Educação no século XXI saberes necessários segundo Freire e Morin. Eccos revista científica, dezembro, /v.2. número 002 – São Paulo: Centro Universitário Nove de Julho, 2000, p 27-43.

ROSA, João Guimarães. Grande Sertão Veredas. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1989.

SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Perez. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática? Compreender e Transformar o Ensino. Porto Alegre, Artmed, 2000:119-148.

SANTOS, W. L. P., SCHNETZLER, R. P. (1997). Educação em química: compromisso com a cidadania. Ijuí: UNIJUÍ.

SAVIANI, Demerval. Pedagogia histórica-crítica: Primeiras aproximações polêmicas do nosso tempo. 7. ed. São Paulo. Autores associados, 2000.

_____. Escola e democracia. 32. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

_____. Pedagogia histórica-crítica: primeiras aproximações. 2. ed. São Paulo:

Cortez: Autores Associados, 1995. (coleção polêmicas do nosso tempo; v. 40).

SILVA, Tomaz Tadeu da. Quem escondeu o currículo oculto. In Documento de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999: 77-152.

SOARES, M. Letramento: um tema em três gêneros. 2ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. (Coleção Linguagem e Educação).

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Planejamento: plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo. Coleção Cadernos Pedagógicos. São Paulo: Libertad, 1995.

VEIGA-NETO, Alfredo. Currículo e história: uma conexão radical. In. COSTA, Marisa Vorraber.(org.). O currículo nos limiares do contemporâneo. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

VIDAL, Diana Gonçalves; FARIA FILHO, Luciano Mendes. As lentes da história: estudos de história e historiografia da educação no Brasil. Campinas, SP: Editora Autores Associados LTDA, (2005).

ANDERSON, P. Balanço do Neoliberalismo . In: Gentili Sobre Neoliberalismo S.P. Paz e Terra , 1997



FANK, E. A construção das Diretrizes Curriculares do Ensino Médio no Estado do Paraná (Gestão 2003 – 2006): avanços e limites da política educacional nas contradições do Estado contemporâneo. Dissertação de Mestrado, Curitiba, 2007, UFPR.

FRIGOTTO, G. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. In: Educação e Realidade. Porto Alegre, 18(2): 63 -72, jul/dez, 1993.

HARVEY, D. A Condição Pós-Moderna S.P. Loyola, 2004

HERNANDEZ, F. VENTURA, M A Organização do Currículo por Projetos de Trabalho. o Conhecimento é um Caleidoscópio. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998

KOSIK, K. Dialética do concreto. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1976.

KUENZER, A. Ensino Médio e Profissionais: as políticas do Estado Neoliberal, S.P. Cortez, 1997

MORAES, M. C. M, Recuo da teoria. In: MORAES, M. C. M. (org). Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MOREIRA, A F. B. Indagações sobre o currículo: currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

PARANÁ. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Identidade do Ensino Médio – versão 3. (no prelo).

RAMOS, M. N. O projeto unitário de Ensino Médio sob os princípios do trabalho da ciência e da cultura. Exposição na sessão especial na reunião anual da ANPED realizada em Poços de Caldas, período de 07 a 11/10/2003.

SACRISTÁN, J. G. O currículo: uma reflexão sobre a prática. Trad. Ernani F. da F.Rosa, Potro Alegre: ArtMed, 2000.

SAVIANI, D. Do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

SAVOIA, S. C. Ensino de História, educação patrimonial e a lei 10639/03: articulações possíveis , trabalho apresentado no XI encontro regional de História ANPUH, Jacarezinho, PR maio de 2008.

VEIGA NETO, A. Currículo e Interdisciplinaridade. In: MOREIRA, A. F. B. Currículo Questões Atuais. Campinas: Papyrus, 1997.